

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** B7506 – Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika předškolního věku

## ŠKOLNÍ ZRALOST SCHOOL MATURITY

**Bakalářská práce:** 09-FP-KSS-2009

**Autor:**

Šárka KRATOCHVÍLOVÁ

**Podpis:**

**Adresa:**

Hrádecká 243

460 01, Liberec 33

**Vedoucí práce:** PaedDr. Zdeňka Pospíšilová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
57	3	4	4	27	10 + 1 CD

V Liberci dne: 15.04.2010

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Šárka Kratochvílová  
adresa: Hrádecká 243, Liberec 33, 460 01  
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku  
Název BP: Školní zralost  
Název BP v angličtině: School Maturity  
Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Pospíšilová  
Konzultant:  
Termín odevzdání: 15.04.2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20.03.2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): ŠÁRKA KRATOCHVÍLOVÁ

Datum: 5.5.2009

Podpis:



Název BP: ŠKOLNÍ ZRALOST

Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Pospíšilová Podpis: *Pospíšilová*

Cíl: Charakterizovat nejčastější příčiny vedoucí k odkladu školní docházky  
Vytvořit metodiku her vedoucí k rozvoji problémových oblastí u dětí s odkladem školní docházky

Požadavky: Na základě studia odborné literatury a odborných zdrojů s tematikou "Školní zralost - práce s dítětem v odkladu školní docházky" zformuluji teoretická východiska pro bakalářskou práci  
Z projektovaného výzkumného vzorku sesbírám potřebná data, z kterých sestavím komplex příčin vedoucích k odkladu školní docházky  
Vyhodnocený komplex příčin poslouží k vytvoření metodiky her vedoucích k rozvoji problémových oblastí u dětí s odkladem školní docházky

Metody: Analýza produktů lidských činností - spisové dokumentace  
Pozorování  
Testovací metoda

Literatura: DRTILOVÁ, Jana, KOUKOLÍK, František. Odlišné dítě. Vyd. 1, Praha: Vyšehrad, 1994, ISBN 80-7021-097-4  
MATĚJČEK, Zdeněk., DYTRYCH, Zdeněk. Děti, rodina a stres. Vyd. 1, Praha: Galén, 1994, ISBN 80-85824-06-X  
MATĚJČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. Vyd. 2, Praha: Avicenum, 1986, 08-056-89  
SINDELAROVÁ, Božena. Předcházíme poruchám učení. Vyd. 1, Praha: Portál, 1996, ISBN 80-85282-70-4  
ŠVANCAROVÁ, Dana., KUCHARSKÁ, Anna. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Vyd. 1, Praha: Scientia, 2001, ISBN 80-7183-221-9  
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Vyd. 1, Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0  
WEAVEROVÁ, Mary. 300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy. Vyd. 1, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-512-1  
ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Vyd. 2, Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-326-0

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v domě povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce.

V Liberci dne: 15.04.2010

Podpis:

Poděkování

Upřímně děkuji PaedDr. Zdeňce Pospíšilové za cenné rady, trpělivost a čas.

Děkuji Bc. Daně Halberstadtové za získávání a rozšiřování praktických zkušeností.

Ze srdce děkuji své rodině za podporu a pomoc.

## Anotace

Bakalářská práce se zabývala problematikou školní zralosti a vycházela z práce s dětmi v odkladu školní docházky. Jejím cílem bylo charakterizovat nejčastější příznaky vedoucí k odkladu školní docházky, které posloužily k vytvoření metodiky her pro děti v odkladu školní docházky. Míra naplnění cíle byla potvrzena. Práci tvořily dvě hlavní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala základní poznatky o školní zralosti a připravenosti předškolního dítěte. Praktická část zjišťovala pomocí standardizovaného testu školní připravenost 9 dětí, dotazníkem pro 24 učitelů mapovala informovanost a postoje k práci s dětmi v odkladu školní docházky a kazuistikou popsala 2 děti v odkladu školní docházky. Výsledky ukazovaly příznaky školní nezralosti a vyúsťovaly v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti vzdělávání předškolních dětí a rozšiřování kvalifikace učitelů v mateřské škole. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat vytvoření metodiky her pro děti v odkladu školní docházky.

## Klíčová slova:

Školní zralost a připravenost, odklad školní docházky, příznaky, vzdělávání předškolních dětí, standardizovaný test, dotazník, kazuistika, kvalifikace učitelů, metodika her.

## Summary

This Bachelor's thesis was engaged in the issue of school maturity and was derived from work with children delayed in school attendance. Its aim was to characterise the most frequent signs leading to delay in school attendance, which served for the creation of a methodology of games for children delayed in school attendance. The degree the goal was fulfilled has been confirmed. The work consists of two pivotal areas. These involved a theoretical section, which, with the help of the processing and presentation of professional resources, described the basic knowledge about school maturity and preparedness of preschool children. The practical section, with the help of standardised tests determined the school preparedness of 9 children; a questionnaire for 24 teachers mapped the level at which they are informed and their position toward working with children delayed in school attendance; and casuistic test described 2 children delayed in school attendance. The results demonstrated signs of school immaturity and led to specific proposed measures in the area of education for preschool children and a broadening of qualifications for teachers in nursery schools. It would be

possible to consider creation of the methodology of games for children delayed in school attendance as the greatest benefit of the work in regard to the resolved issue.

Key words:

School maturity and preparedness, delayed school attendance, signs, education of preschool children, standardised test, questionnaire, casuistic test, teacher qualifications, methodology of games.

Annotation

Die Bakkalaureatsarbeit befasste sich mit der Problematik der Schulreife und ging von der Arbeit mit einem vom Schulbesuch zurückgestellten Kind aus. Ziel der Arbeit war es, die häufigsten zu einem Aufschub der Schulpflicht führenden Symptome zu charakterisieren, die letztendlich zur Schaffung einer Spielmethodik für in der Rückstellungszeit befindliche Kinder dienen. Das Maß der Zielerfüllung wurde bestätigt. Die Arbeit bestand aus zwei Kardinalgebieten. Dabei ging es um einen theoretischen Teil, der mithilfe der Verarbeitung und Präsentation von fachlichen Quellen die grundlegenden Erkenntnisse über die Schulreife und die Schulfähigkeit des Vorschulkindes beschrieb. Im praktischen Teil wurde mithilfe eines standardisierten Tests die Schulfähigkeit von 9 Kindern festgestellt, mithilfe eines Fragebogens für 24 Lehrerinnen wurde die Informiertheit und Einstellung zur Arbeit mit vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern untersucht und mittels Kasuistik wurden 2 vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder beschrieben. Die Ergebnisse zeigten die Symptome der Schulunreife auf und mündeten in konkret vorgeschlagene Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildung von Vorschulkindern und zur Erweiterung der Qualifikation der Erzieherinnen im Kindergarten ein. Als bedeutendster Beitrag der Arbeit im Hinblick auf die zu lösende Problematik ist die Erstellung einer Spielmethodik für von der Schulpflicht zurückgestellte Kinder anzusehen.

Schlüsselworte:

Schulreife und Schulfähigkeit, Aufschub der Schulpflicht (bzw. Rückstellung), Symptome, Bildung von Vorschulkindern, standardisierter Test, Fragebogen, Kasuistik, Qualifikation von Lehrerinnen, Spielmethodik.

# OBSAH

OBSAH .....	8
SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK .....	10
1 ÚVOD .....	11
2 TEORETICKÁ ČÁST .....	12
2.1 SPECIFIKUM MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	12
2.2 ŠKOLNÍ ZRALOST .....	13
2.2.1 ZRALOST TĚLESNÉHO SCHÉMATU .....	13
2.2.2 PSYCHICKÁ ZRALOST .....	14
2.2.3 CITOVÁ A SOCIÁLNÍ ZRALOST .....	15
2.2.4 PRACOVNÍ ZRALOST .....	15
2.2.5 VÝCHOVÁ DÍTĚTE .....	16
2.3 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST .....	16
2.3.1 EMOCIONALITA .....	17
2.3.2 KREATIVITA A HRA .....	18
2.3.3 MOTORIKA .....	18
2.3.4 GRAFOMOTORIKA .....	19
2.3.5 SOCIABILITA .....	20
2.3.6 SEBEOSLUHA .....	20
2.3.7 EMOCIONALITA .....	20
2.3.8 CHOVÁNÍ .....	21
2.4 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI .....	22
2.4.1 PŘÍSTUPY K DIAGNOSTICE .....	22
2.4.2 CÍLE DIAGNOSTIKY .....	22
2.4.3 ZÁSADY DIAGNOSTIKY .....	23
2.4.4 DIAGNOSTICKÉ METODY .....	24
2.5 RIZIKOVÉ DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....	25
2.5.1 ZÁKLADNÍ VARIANTY DÍTĚTE NEDOSTATEČNĚ PŘIPRAVENÉHO PRO ŠKOLU .....	25
2.5.2 DÍTĚTI SE SOCIOKULTURNĚ NEVÝHODNĚJŠÍHO PROSTŘEDÍ .....	26
2.5.3 ŠKOLNÍ NEZRALOST A SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ .....	26
2.5.4 DÍTĚTI S LEHKOU MOZKOVOU DYSFUNKCÍ, SYNDROMEM ADD/ADHD .....	27



2.5.5 DÍTĚ S LEHKÝM INTELEKTOVÝM PODPRŮMĚREM .....	27
2.6 MOŽNOST INTERVENCE U DÍTĚÍ, KTERÉ NEDOSÁHLY ŠKOLNÍ ZRALOSTI .....	28
3 PRAKTICKÁ ČÁST .....	30
3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI A ÚČEL PRŮZKUMU .....	30
3.2 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ .....	30
3.3 POUŽITÉ METODY .....	30
3.4 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU .....	31
3.5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT .....	33
INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT ZE STANDARDIZOVANÉHO TESTU „TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSÁNÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY“ – ukázka testu příloha číslo 1 .....	33
INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z DOTAZNÍKU PRO UČITELKY MATEMATICKÝCH ŠKOL .....	40
INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH ANALÝZOU LIDSKÝCH PRODUKTŮ – KAZUISTIKOU .....	45
4 ZÁVĚR .....	49
5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ .....	51
6 SLOVNÍK CIZÍCH SLOV A ODBORNÝCH VÝRAZŮ .....	52
7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	55
8 SEZNAM PŘÍLOH .....	57

# SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK

ADD	deficit pozornosti
ADHD	deficit pozornosti s hyperaktivitou
aj.	a jiné
apod.	a podobn
atd.	a tak dále
CNS	centrální nervová soustava
event.	eventueln
IVP	individuáln vzd lávací plán
LMD	lehké mozkové dysfunkce
MDS	metoda dobrého startu
MŠ	mate ská škola
MŠMT	ministerstvo mládeže a t lovýchovy
nap .	nap íklad
OŠD	odklad školní docházky
PLO	pravolevá orientace
resp.	respektive
RVP	rámcov vzd lávací program
SPU	specifické poruchy u ení
tzv.	tak zvanou
viz.	odkaz na konkrétní místo

# 1 ÚVOD

Téma bakalářské práce je „Školní zralost – práce s dětmi v odkladu školní docházky“. Práci jsem si vybrala na základě zkušeností ze své šestnáctileté praxe, z pohledu učitelky ze speciální třídy mateřské školy. Historii a zaměření speciálních tříd v mateřské škole, na které působím, zmíním v teoretické části bakalářské práce.

Cílem teoretické části bakalářské práce je podchytit základní údaje o školní zralosti předškolních dětí. V praktické části bych chtěla pomocí různých metod zmapovat nejčastější příznaky, které vedou u předškolních dětí k odkladu školní docházky.

Pro zpracování teoretické části bakalářské práce využiji materiály z odborných pedagogických publikací a internetových portálů. V praktické části se pokusím získat informace o příznacích vedoucích u předškolních dětí k odkladu školní docházky pomocí tří metod. První metodou bude standardizovaný test: „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“, který budu realizovat na naší mateřské škole u dětí, kterým byl navržen odklad školní docházky. Pro druhou metodu k získání údajů o práci s dětmi v odkladu školní docházky připravím dotazník pro učitelky mateřských škol. Poslední metoda, kterou zvolím v bakalářské práci bude analýza produktů lidských činností, spisové dokumentace zpracovaná formou kazuistiky. Bude se týkat dvou dětí, kterým byl navržen odklad školní docházky.

Na základě získaných poznatků, vypracováním bakalářské práce, vytvořím metodiku her vedoucí k rozvoji problémových oblastí u dětí s odkladem školní docházky. Metodiku her využiji ve své praxi při práci s dětmi v odkladu školní docházky.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 SPECIFIKUM MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola, na které působím, se řadí mezi největší mateřské školy v Liberci. Mateřská škola má 4 třídy běžného typu a 4 menší třídy zaměřené na logopedickou péči. Po nástupu stávající paní ředitelky Bc. Dany Halberstadtové v roce 1999 se začaly třídy zaměřené na logopedickou péči mnit na speciální třídy. V roce 2008 k naší mateřské škole byla přizvána mateřská škola se specializací na oční vady.

Speciální třídy poskytují odbornou pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, na základě spolupráce s odbornými pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny, speciálních pedagogických center, psychiatrické ambulance a dalších zařízení, která aktuálně děti potřebují. Na základě prvního diagnostikování dítěte pedagogem a následně odborným specialistou vypracováváme pro dítě IVP, které se každý rok aktualizují. Zároveň učitelky ze speciálních tříd provádějí screening ve třídách běžného typu a děti s drobnými vadami (např. logopedickými, percepčními) jsou integrovány do speciální třídy. Také integrované děti jsou pod dohledem odborníků a pedagožky s nimi pracují na základě vypracovaných IVP. Zde dochází k vzájemné spolupráci a jednotnému působení na dítě v rámci individuální i skupinové práce, jak ze strany speciálního pedagoga, tak i třídního pedagoga dítěte.

Mateřská škola si také zakládá na odbornosti pedagogického sboru. Dvě učitelky mají ukončené magisterské studium speciální pedagogiky, jedna bakalářské studium speciální pedagogiky a tři dvousemestrové rozšiřující studium speciální pedagogiky. Z toho dvě učitelky si zvyšují kvalifikaci bakalářským studiem na Technické univerzitě v Liberci. Ostatní členové pedagogického sboru využívají nabídek kurzů dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky v oblastech konkrétního zájmu. Speciální pedagožky využily ve své praxi poznatky z přednášek:

- Hyperaktivní dítě – lektor MUDr. Miloslava Zídková
- Dyspraxie – vývojová porucha koordinace – lektor Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.
- Prevence výukových a výchovných problémů dětí předškolního věku – lektor PaedDr. Daniela Švancarová
- Metoda dobrého startu – lektor Mgr. Elsa Císarovská

- Diagnostika poruch učení předškolních dětí – lektor Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.
- Rehabilitace orofaciální oblasti – lektor Mgr. Zdenka Kohlová
- Diagnostika a individuální výchovný program předškoláka s OŠD – lektor Mgr. Stanislava Emmerlingová
- Hyperaktivní, hypoaktivní a agresivní dítě v MŠ – PaedDr. Zdeněk Martínek

Za velmi důležitou považuje mateřská škola spolupráci s rodiči. Pomáhá, radí a konzultuje každý pokrok jejich dítěte. U dětí ze speciálních tříd je kladen větší důraz na extenzivnější nároky při spolupráci s rodinou, které se stupují před vstupem dítěte do základní školy. Zde se na základě dosažených klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání rozhoduje, zda je dítě školně zralé a úspěšně zvládne vstup do základní školy, nebo pro něj bude lepší OŠD.

## **2.2 ŠKOLNÍ ZRALOST**

Školní zralost, jak uvádí Zelinková (2007, s.110), znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustedit se a emoční stabilitou. Pro emocionálně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci (jednostupné užívání jedné ruky pro psaní), rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Alespoň relativní úspěšnost ve škole závisí též na úrovni regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností.

Šáp (1997, s. 180) rozlišuje složky školní zralosti: 1. tělesná, 2. kognitivní (poznávací), 3. emoční a motivační, 4. vztahová (pracovní i sociální).

### **2.2.1 ZRALOST TĚLESNÉHO SCHÉMATU**

Aspekty tělesného vývoje, podle Šapána a Krejčíkové (2006, s.302), jsou v cíli lékařského posouzení, které provádí dětský lékař zpravidla v rámci preventivních prohlídek, a to v klíčovém bodě před tím, aby do nástupu do školy byl ještě čas přijmout určitá

opatření, je-li třeba. Přitom hledisko tělesného vývoje a tělesného stavu na jedné straně a psychické a sociální vyspělosti na straně druhé nemusí být v jednotlivých případech vždy v plném souladu: známe děti tělesně zdatné, ale psychicky i sociálně zetelně nezralé, a naproti tomu děti drobné, tělesně vyhlížející jako mladší, avšak pro školu vyspělé. Proto je při posuzování připravenosti pro školu zapotřebí úzké spolupráce mezi psychologem, dětským lékařem, případně dalšími odbornými lékaři podle povahy případu (neurologem, psychiatrem, foniatrem), jakož i s dalšími odborníky (logopedem), stejně jako s učitelkami mateřské školy.

## 2.2.2 PSYCHICKÁ ZRALOST

Jak uvádí Fíman a Krejčová (2006, s.305), u zralého dítěte na prahu školní docházky zjišťujeme na jedné straně prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí, na druhé straně jejich narůstající integraci. Obojí proces lze zachytit ve vývoji vnímání i myšlení dítěte.

Vnímání školsky zralého dítěte se stává pro něho: dítě je schopno z vnímaného celku vyčleňovat části a povodní celek z nich opět složit, což je – pokud jde o sluchové a zrakové vnímání – předpokladem úspěšné výuky čtení a psaní.

Dále podle Fímana a Krejčové (2006, s.305) se rozumové poznávání začíná opírat o analytické myšlení, jež dítěti umožní orientovat se lépe ve světě kolem něho, v tvarech, obrazech a dějích. Lépe postihuje podobnosti a rozdíly, začíná chápat vztahy a souvislosti. Vstup do školy koinciduje časově s počátkem stádia konkrétních myšlenkových operací, jichž dítě začíná být schopno při zacházení s názorným materiálem, v kategoriích množství, pořadí, přirovnání a následnosti. Na základě těchto praktických zkušeností dospívá postupně k jistým zevšeobecněním a kategorizacím. To vše je důležitým předpokladem zejména pro učení matematice. Paměť se stává trvalejší a závažnější, i když dosud je spíše mechanická než logická.

Fíman a Krejčová (2006, s.305) se zabývají také vývojem řeči. Školsky zralé dítě je schopno ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismu vyjádřit svoje zážitky a vypovídat o světě kolem sebe. Řeč vyspívá i z hlediska správné výslovnosti.

K psychické zralosti patří i pracovní vyspělost dítěte. Jak uvádí Fíman a Krejčová (2006, s.305) školsky zralé dítě dovede dobře rozlišit hru od povinnosti a zadaný úkol se snaží splnit.

a dokončit, a to i tehdy, objeví-li se překážky. K pracovní zralosti patří i odpovídající psychomotorické tempo.

### 2.2.3 CITOVÁ A SOCIÁLNÍ ZRALOST

Internetový zdroj ([www.pppbruntal.cz](http://www.pppbruntal.cz)) uvádí, že dítě nastupující do školy by se mělo umět odloučit na určitou dobu od rodiny. Mělo by být připraveno vzít na sebe roli školáka, diferencovaně reagovat na učitele a spolužáky. Musí být schopno podílet se frontální form práce ve skupině, plnit požadavky skupiny a kooperovat ve skupině. Emocionálně by mělo být dítě stálejší než v předchozí době, kdy bylo charakteristické časté kolísání a střídání nálad, mělo by být schopno potlačit svou afektivitu. Mělo by umět regulovat své pocity, potřeby i chování.

Na počátku tohoto období je tedy v tělesné duševní připravena opustit na krátkou chvíli bezpečí rodiny a zahájit navazování vztahů mimo rodinu. Při završení předškolního období by školsky "zralé" dítě mělo být připraveno vzít na sebe roli školáka a vstoupit do svých povinností.

Jak prezentuje Prekop a Schweizer (2005, s.100), pro mnoho dětí se stává jejich neklid teprve problémem, když přijdou do školy. Nevydrží sedět a nereagují na zavolání. Když učitel řekne: „Dítě, stoupte si“, pak musí počkat s tím, že v tělesné první fázi nezaregistruje, že se jich to týká. Necítí se členy třídního kolektivu. Tímto dětem chybí stupeň sociálního vnímání a sociálního chování, které jsou podmínkou pro takzvanou školní zralost.

Sociální připravenost pro dobré zvládnutí výuky Vágnerová (2000, s.144 – 145) doplňuje:

- verbální komunikací a dobrou znalostí vyučovacího jazyka,
- schopností respektovat běžné normy chování.

### 2.2.4 PRACOVNÍ ZRALOST

Jak uvádí Kucharská a Švancarová (2003, s. 86), na konci předškolního věku se akceleruje rozvoj pozornosti a volných vlastností. Dítě se vydrží déle soustředit na jednu činnost a je připraveno regulovat své potřeby tak, aby naplnilo práci, aby si zajistilo požadované činnosti podle pokynu, aby dokázalo ukončit práci, když je to požadováno apod.

## 2.2.5 V K DÍT TE

Dležitým faktorem, na který rovněž musíme brát zřetel, podle Žákové a Jucovičové (1999, s. 3), je v k dít te. K zápisu do základní školy p ícházejí d tí, které k 31. srpnu b žného kalendá ního roku dovrší v k šesti let. V první t íd se ale pak sejdou d tí, kterým bylo 6 let nap . v ěrvenci anebo srpnu, ale i d tí t ěm sedmileté, narozené nap . v zá í, dále pak i d tí více než sedmileté po již uskute n ěm odkladu školní docházky. Výzkumy dokazují, že d tí narozené v letních m sících jsou ast ji ohroženy neúspěchem b hem za átku školní docházky.

Novela školského zákona umož ůje dít tí nastoupit povinnou školní docházku již v p tí letech. Umož ůje to zákon . 49/2009 v § 36 odstavec 3:

„(3) Povinná školní docházka za íná po átkem školního roku, který následuje po dni, kdy dít dosáhne šestého roku v ku, pokud mu není povolen odklad. Dít , které dosáhne šestého roku v ku v dob ě od zá í do konce ěrvna p íslušného školního roku, m že být p íjato k pln ění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li p ím ěn t lesn ěi duševn ě vysp ělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou p íjetí dít te narozeného v období od zá í do konce prosince k pln ění povinné školní docházky podle v ty druhé je také doporu ující vyjád ění školského poradenského za ízení, podmínkou p íjetí dít te narozeného od ledna do konce ěrvna doporu ující vyjád ění školského poradenského za ízení a odborného léka ě, která k žádosti p íloží zákonný zástupce.“.

Mertin (2008, B 1.34, s. 7) k tomuto tématu dodává, že škola nehodnotí výkony d tí vzhledem k jejich v ku, ale vzhledem k výkonnosti ostatních žák ěve t íd nebo ke standardním požadavk ěm první t ídy.

## 2.3 ŠKOLNÍ P ÍPRAVENOST

Podle Vágnerové (2000, s. 147) pro zvládnutí nárok ě spojených s rolí školáka je významná i školní p ípravenost. Dít ě musí dosáhnout p íjatelné socializa ní úrovn ě, m lo by zvládnout ur ěté role, um ět p íjatelným zp ůsobem komunikovat, respektovat b žné normy chování. V socializa n ěm procesu má nejv ětší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dít ě p ějímá. V tomto sm ěru je d ležitý i obecný postoj ke vzd ělání, který ovliv ůje motivaci dít te ke školní práci.



K posouzení školní způsobilosti můžeme použít pozorovací schéma, které doporučuje Zelinková (2007, s. 112). Týká se oblastí:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti,
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti,
- motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost,
- grafomotorika,,
- sociabilita,
- zvládnutí prvků sebeobsluhy,
- emocionalita,
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, připravenost.

### 2.3.1 řeč

řeč, jak uvádí Šmardová (CD-ROM), je spolu s myšlením vývojově nejmladší a nejvyšší schopností. V této souvislosti cokoli se děje v jiných oblastech vývoje, to zároveň podporuje, ovlivňuje rozvoj řeči; řeč a myšlení jsou výsledkem propojenosti, prolínání, spolupodmíněnosti a návaznosti jednotlivých funkcí, schopností, dovedností. Naopak v dílčích oblastech se neobejdeme bez řeči (porozumění a pojmenování).

Na komunikační schopnosti jsou ve škole kladeny velké nároky. řeč je důležitá pro utváření sociálních vztahů a postavení dítěte ve skupině; ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení; u dítěte s pozvolnějším vyžíváním i narušeným vývojem řeči se často vyskytují specifické vývojové poruchy učení (potíže ve čtení, psaní, počítání - dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie).

řeč obvykle dělíme na několik jazykových rovin: foneticko-fonologickou (sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost), morfologicko-syntaktickou (užívání slovních druhů, tvarosloví, větosloví), lexikálně-sémantickou (porozumění řeči, vyjadřování, jinými slovy pasivní a aktivní slovník), pragmatickou (užití řeči v praxi, tj. vyžádání a oznámení informace, vyjádření vztahu, pocit, prožitku, události, usmírnění sociálních interakcí, konverzační schopnosti). Mezi pátým a šestým rokem by měla být ve všech již zmíněných rovinách dobře vybudovaná.

### 2.3.2 INNST A HRA

Hra je dominantní inností p edškolaáka, jak uvádí internetový zdroj ([www.pppbruntal.cz](http://www.pppbruntal.cz)). Aby byla hra hrou, musí vycházet z p irozenosti dít te. Na rozdíl od u ení hru nelze naplánovat, lze ji pouze usm r ovat. Hra je pot ebou dít te, která p ispívá k jeho pozitivnímu lad ní. Ve h e dít symbolicky zpracovává nep íznivé zkušenosti, hra m že proto p inášet odreagování a zmírn ní nap tí. Nemalý význam má hra pro rozvoj kognitivních schopností (vnímání, myšlení, p edstavivost, pam ) a sociálních dovedností (navazování vztah k vrstevník m, spolupráce, soupe ivost). Hra umož ůuje dít ti aktivn se prosadit a tím i podpo it sebed v ru ve vlastní schopnosti.

### 2.3.3 MOTORIKA

Klenková a Kolbábková (2005, s.18) uvádí, že pohybové schopnosti dít te (motorické schopnosti, motorika) a e se vzájemn ovliv ůjí. U dít te, u n hož probíhá správný pohybový vývoj, nastupuje v tšinou v odpovídajícím období i vývoj e i. P i postižení pohybového ústrojí, nebo opožd ném motorickém vývoji bývá asto opožd n i vývoj e i. Neobrané d ti mívají více nedostatk ve výslovnosti než d ti pohybov pr m rné. Proto je d ležité u d tí rozvíjet hybnost celého t la (tzv. hrubou motoriku), hybnost ruky (jemnou motoriku) i obratnost mluvidel (motorika mluvních orgán ).

Hrubá motorika zahrnuje pohyblivost celého t la. Musíme sledovat koordinaci jednotlivých pohyb . Zdokonalování hrubé motoriky provádíme p i ch zi, b hu, poskocích, p i hrách s mí em.

Cvi ení jemné motoriky ruky a prst je stejn d ležité jako rozvíjení celkové motoriky. Vyplývá to nejen z pot eby p ipravit dít na psaní, ale i z úzké souvislosti funkce ruky a e i. Pokud má dít obratnou ruku a prsty, mívá i obratná mluvidla. Je-li však obratnost ruky a prst snížena, mohou se projevit potíže ve vývoji e i.

Spojení motoriky a poznávacích proces akceptuje cvi ení Metoda dobrého startu (MDS). Cvi ení MDS, podle Bogdanowicz a Swierkoszové (1998, s. 5), sledují harmonický rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech. U d tí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u d tí s poruchami vývoje upravují nepravideln se rozvíjející funkce.

Jak dále uvádí Bogdanowicz a Swierkoszová (1998, s. 12), nositelem d je je píse . Od ní se odvíjí vypráv ěný p íb h a pohyb. D ti, pro které jsou asto návazné pohybové úkoly

nezvládnutelné, jsou úspěšné, nabídneme-li jim hudební doprovod. Je to „pohyb zabalený v hudbu“ (Sacks, 1993). Hudební doprovod dítěti je k celkovému uvolnění dítěte, k rozvoji pohybového potenciálu.

### 2.3.4 GRAFOMOTORIKA

Rozvoj grafomotoriky má velký význam zejména v předškolním období, jak uvádí Kucharská a Švancarová (2003, s.35 - 37). To, jak si dítě osvojí držení tužky, jak se s ní naučí zacházet, jak jistě bude v kresebných pohybech, se zúročí při osvojování psaní hned v prvních písankách.

Grafomotorika se u dítěte v předškolním věku rozvíjí zcela přirozeně při kreslení a malování. V této době je nejvhodnější používat měkké pastelky.

Ruka při kreslení i při malování měla být celkově uvolněná – v rameni, lokti i v zápěstí. K tomu nejlépe slouží cvičení na větších formátech papíru. Uvolňovací cviky může dítě zkoušet vestoje u stolu (výborné je, když má stůl sklopnou vrchní desku), u kolmé stěny (tabule) nebo v kleku na zemi. Později, když už dítě „netrénuje“, ale skutečně kreslí, stačí menší formát papíru.

Uvolněná musí být nejen celá paže, ale i prsty. Ty mají svírat kreslicí (psací) pomůcku bez zbytečné křečovitosti. Tužka, pastelka, štětec nebo tabeja fix se má správně držet mezi palcem a ukazováčkem a prostřední prst je pouze podpírá zespoda. Prsty by měly být asi 2 cm od papíru, tak aby ruka volně ležela na podložce a mohla se po ní plynule pohybovat. Horní konec kreslicí (nebo psací) pomůcky směřuje k rameni (u praváka k pravému, u leváka k levému), nebo alespoň kousíček vedle ramene. K papíru musí mít trochu zešíkma, ne kolmo, protože leží v prohlubni mezi palcem a ukazováčkem. Naučit se co nejdříve správně držet tužku – a tento správný úchop si naprosto zautomatizovat – je pro pozdější nácvik psaní nesmírně důležité!

Pro správný úchop tužky můžeme využít i speciální pomůcku, která je na našem trhu k dispozici – trojhránek.

### 2.3.5 SOCIABILITA

Celý život se člověk snaží přizpůsobovat novým situacím, jak uvádí Kucharská a Švancarová (2003, s. 7, 8), snaží se začlenit do společnosti, bez které nemůže existovat.

V tomto dlouhodobém procesu se postupně člověk začleňuje do jednotlivých sociálních skupin (rodina, mateřská škola, základní škola, ...). Ty se pak stávají místem, v němž socializace probíhá, kde dochází k sociální interakci (dítě navazuje například nové vztahy s dětmi a učitelkami v MŠ), komunikaci (mluví s nimi, reaguje na ně ...) a sociálnímu učení (jak spolupracovat s dětmi, jak se chovat k učiteli, ...).

### 2.3.6 SEBEOSLUHA

Podle Andersonové, Fischgrundové a Lobascherové (1993, s. 103), když dítě začne chodit do školy, bude se muset vyrovnat s rozličnými novými společenskými požadavky. Kromě akademické hodnoty vzdělání nesmíme opomenout ani to, že vzdělání podporuje rozvoj dobrého společenského chování a přátelství, které jsou pro život tolik důležité, a vytváří příležitosti pro učení a rozvoj sebeovládání a dovedností sebeobsluhy. Tyto dovednosti potom vypěstují v dítěti schopnost spoléhat na sebe a to zase buduje sebeúctu.

Společenské návyky nutné pro školní docházku jsou samostatnost v oblékání, jídle, hygieně, schopnost dílit se, úcta k majetku ve škole a doma, schopnost učit se samostatně, až na ně půjde o něco, schopnost učit se pomáhat a pomáhat si, organizační schopnosti.

### 2.3.7 EMOCIONALITA

Jedna z nejnáročnějších oblastí výchovy dítěte je výchova citová a sociální, jak prezentuje Palatinová (internetový zdroj [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)). City jsou základem vytváření vztahu k sobě samému, k jiným i k okolí. Pro dosažení úspěchu v životě dítěte je důležité rozvíjet jeho sociální citlivost, vciťování, porozumění, přátelství, úctu, toleranci, získávání schopností řešit mezilidské vztahy.

Předškolní vzdělávání se přizpobuje sociálním a emocionálním potřebám dětí dané v konkrétní skupině. Základním vzdělávání v citové a sociální oblasti je cílevědomé působení

na prožívání a chování dítěte, na rozvíjení těchto dovedností a rys osobnosti, které dítě kultivují v jeho mravním vnímání, citění a prožívání. Rozvoj sociálních schopností a dovedností může být podporován jen tehdy, jsou-li k tomuto rozvoji vytvořeny podmínky a poskytnut určitý prostor. Účitelka by měla povzbuzovat sociální interakci dítěte a rozvoj jeho sociálních dovedností.

### 2.3.8 CHOVÁNÍ

Podle internetového zdroje ([www.psychoporadna.cz](http://www.psychoporadna.cz)) dítě akceptuje takové formy chování, které mu prezentují jeho uznávané autority. O tom jestli jsou dobré nebo špatné neuvažuje. Dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. K osvojení norem přispívá identifikace s autoritou, a tím i s jeho názory. Způsob osvojování norem závisí na úrovni poznávacích procesů. Předškolní děti chápou lépe konkrétní normy. Dodržování norem je motivováno systémem odměn a trestů (pozitivní a negativní hodnocení).

Normy mají význam pro snadnější orientaci v prostředí, zejména sociálním. Umožní dítěti vymezit si obsah žádoucího chování. Přijetí a zvnětnění norem chování signalizují ke konci tohoto období pocity viny, když dítě nějaké pravidlo poruší.

Odpovídající odhad vlastních schopností záleží na počtu dovedností, které se vyvíjejí prostřednictvím sociálně zprostředkovaných zkušeností, jak prezentuje Hoskovicová (2006, s. 70). Zatím co se dítě angažuje v nějaké aktivitě, musí vynořit pozornost zároveň etným zdrojům informací o vlastní účinnosti, které jsou dány druhem úkolu, situačními faktory, jež pomáhají nebo brání účinnosti charakteru akce a výsledkům, které produkují. Protože aktivity jsou prováděny opakovaně, musí být dítě schopné integrovat informaci o účinnosti z úspěchů i neúspěchů ve výkonech přebíhající vase. Přítomnost mnoha vzájemně se ovlivňujících determinantů klade velké nároky na schopnost dítěte sledovat probíhající události, zhodnotit příčný výkyv výkonu, symbolizovat a zachovat informace o vlastní účinnosti odvozené z etných jednotlivých zkušeností za různých se podmínek.

## **2.4 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI**

Vytypování školsky nezralých dětí má v naší zemi dlouhou tradici, jak uvádí internetový zdroj ([www.rodina.cz](http://www.rodina.cz)). V minulosti používaný screeningový záchyt školsky nezralých dětí přímě v mateřských školách, které prováděli pracovníci pedagogicko-psychologických poraden v populaci všech předškoláků, se používá jen v některých místech.

V současné době navrhuji odklad školní docházky rodiče, lékaře, mateřská škola, základní škola a odborná pracoviště.

### **2.4.1 PŘÍSTUPY K DIAGNOSTICE**

Psychosociální zralost je jen jedním z aspektů školní zralosti jako takové, jak uvádí Gavrilova (2008, B 1.35, s.13), ale i v rámci jejího posuzování můžeme hovořit o několika přístupech:

- Diagnostika, sledování a podpora formování schopností a dovedností nezbytných pro absolvování školní docházky u dětí předškolního věku.
- Sledování nových jevů a změn v psychice dítěte.
- Sledování vývoje samostatných komponent projevujících se v školní činnosti a hledání cest podpory jejich formování a rozvoje.
- Sledování schopnosti dítěte podílovat své jednání zadaným úkolem a plnit verbalizované požadavky dospělého. Tato schopnost úzce souvisí se schopností sebekontroly u dítěte.

### **2.4.2 CÍLE DIAGNOSTIKY**

Cíle diagnostiky školní zralosti Gavrilova (2008, B 1.35, s. 13,14) rozděluje na následující:

- Podchycení individuálních odlišností psychického vývoje dítěte s cílem formulovat podmínky individuálního přístupu k dítěti v procesu výchovy a výuky tak, aby byl nástup dítěte do školy co nejvíce příznivý a nedošlo k dysadaptaci.

- Identifikace dětí, které nedosáhly školní zralosti v n které z komponent, a stanovení doporu ení pro inosti a postupy vedoucí k rozvoji t chto komponent a k prevenci školního neúsp chu.
- Ideálem diagnostiky školní zralosti je stanovení individuálních pot eb a požadavk dít te a doporu ení jeho zaazení do t ídy odpovídající t mto požadavk m a pot ebám – to ovšem ásto znemož uje praktická obtížnost získat od u itel prvních t íd podrobn jší informace o plánované výuce a jejích metodách – rozhodování u itel naopak závisí na množství a stupni vývoje zapsaných žák . Užší spolupráce škol a pedagogicko-psychologických center se v tomto smyslu jeví jako žádoucí.
- Doporu ení odkladu školní docházky u d tí, jejichž celkový vývoj nespl uje podmínky školní zralosti v takové mí e, že jejich zaazení do výuky nelze doporu it. T mto d tem lze, je-li to možné, doporu it r zné p ípravné ro níky a zároveň stanovit plán individuální p ípravy ve spolupráci s rodi í.

### 2.4.3 ZÁSADY DIAGNOSTIKY

Jak uvádí í an a Krej í ová (2006, s. 310), podobn jako v jiných p ípadech zam eného psychologického vyšet ení vycházíme i zde z celkového obrazu chování dít te, jak nám jej vykreslí rodi e, kte í se na nás obracejí, abychom podpo ili odborným nálezem jejich žádost o odklad školní docházky i jim pomohli v rozhodnutí, zda o odklad žádat. Sou asný obraz musí být vid n v kontextu dynamiky osobního vývoje dít te po stránce t lesné, dušení i sociální a na pozadí jeho rodinné situace. Dopl ujeme jej o pohled mate ské školy, pokud ji dít navšt vuje, p ípadn o zjišt ní z p edchozích vyšet ení psychologických i dalších.

Podstatné je naše vlastní pozorování dít te nejen p í vyšet ení samém, ale i v celkových souvislostech. N které charakteristiky z hlediska p ípravenosti pro školu se nehodnotí formálními testy, ale práv na základ pozorování, jako nap . ochota dít te po kat chvilku bez rodi í, i naopak jít do vyšet ovny samo a setrvat p í vyšet ení bez doprovodu rodi e. Zde se projeví citová a sociální vysp lost dít te.

## 2.4.4 DIAGNOSTICKÉ METODY

Testy školní zralosti provádí pracovníci poraden v tšinou p ímo v mate ských školách nebo zdravotní tí pracovníci v rámci p edškolních pediatrických prohlídek d tí, jak uvádí Mat j ek a Dytrych (1994, s. 95). Používá se b žn Jiráskova úprava Kernova testu (1970), založeného na zákonitosti percep n motorického vyspívání dít e.

- Kern-Jirásk v test. Podle Gavrilove (2008, B 1.35, s. 5), pod názvem Orienta ní test školní zralosti í Kern-Jirásek je v nov jší modifikaci J. Jiráska užíván dodnes. Test sestává z kresby mužské postavy, napodobení psacího písma a p ekreslení skupiny bod . Zatímco první subtest má ješt formu hry a zkoumá zralost dít e na základ teorií vývoje kresby, druhé dva již v sob nesou adu prvk školního „zkoušení“ – vyžadují tedy od dít e nejen dostate ný rozvoj schopností, ale také volných vlastností.
- Test Znalost p edškolních d tí. Oblíbeným a osv d eným nástrojem hodnocení verbální a sociální p ipravenosti p edškolního dít e pro školní docházku je Zkouška znalostí p edškolních d tí Z. Mat j ka a M. Vágnerové (1976), která zahrnuje 10 oblastí d tského života a ptá se dít e na jeho znalosti o rodin , pracovních innostech, orientaci v ase, na znalost pohádek atd., jak prezentuje í an a Krej í ová (2006, s. 311)
- Reverzní test Edfeldt v. K diagnostice vysp losti zrakového vnímání slouží, jak uvádí í an a Krej í ová (2006, s. 311), též Reverzní test Edfeldt v (1968), který se zam ũje na schopnost percep ního rozlišování tvarov (zrcadlov ) podobných í lehce se lišících prvk , což tvo í d ležitou sou ást p ipravenosti pro výuku tení a psaní. V tomto sm ru je významným p ísp vkem í práce Z. Žlaba vycházející z po ernické školy, zejména jeho Inverzní test, zachycující schopnost dít e rozlišovat zrakem sledy tvar imitujících písmena. I tato schopnost vy m la být sou ástí školní zralosti.
- Metoda N. I. Gutkinové. Analogická je metoda N. I. Gutkinové Dome ek, jak prezentuje Gavrilova (2008, B 1.35, s. 5), d tí p ekreslují obrázek p edstavující dome ek vytvo ený z element psacích písmen. Mezi mén náro né, v podstat screeningové testy podobného charakteru pak pat í například A. L. Vengerovy Myší ocásky nebo Rukojeti deštník . Dít e je požádáno, aby domalovalo



p edtišt ným myším ocásky nebo rukojeti k taktéž p edtišt ným deštník m. Oba požadované tvary p itom p ipomínají elementy psacích písmen.

- Test rizika poruch tení a psaní pro rané školáky. Diagnostický materiál, podle Švancarové a Kucharské (2001, s.4), slouží k v asnému záchytu d tí, které by mohly mít v po áte ním tení a psaní problémy, a nabízí trénink oslabených oblastí. Baterie, jak uvádí í an a Krej í ová (2006, s. 312), zahrnuje zkoušku sluchového a zrakového vnímání, rozlišování a pam ti, vizuomotorické koordinace (za použití bru áku), zkoumá artikula ní dovednosti dít te a p enos dat mezi smyslovými modalitami.

## **2.5 RIZIKOVÉ DÍT V P EDŠKOLNÍM V KU**

Pojem rizikové dít se používá hojn v zahrani ní literatu e, jak prezentuje Zelinková (2007, s. 112), k ozna ení jedince i skupiny d tí, u kterých lze z jakýchkoli d vod p edpokládat selhání ve škole. Pat í sem d tí sociáln slabších rodi , z nepodn tného rodinného prost edí, národnostní minority, d tí s poruchami e i, d tí ohrožené poruchami u ení z d vodu d di nosti apod. Ozna ení rizikové dít není nálepkou, ale signálem k tomu, aby dít ti byla v nována speciální pé e. Ta p edpokládá vypracování a realizaci interven ních program s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci dít ti k úsp šnému nástupu vzd lávací dráhy.

### **2.5.1 ZÁKLADNÍ VARIANTY DÍT TE NEDOSTATE N P IPRAVENÉHO PRO ŠKOLU**

Jak uvádí Kolláriková a Pupala (2001, s. 221, 222), základní varianty neuspokojivé školní p ipravenosti jsou podle výsledku výzkumu Valentové d tí:

- D tí výrazn retardované, u nichž psychická struktura osobnosti výrazn zaostává za úrovní a proporcemi normy.
- D tí s mírn podpr m rn rozvinutými dispozicemi, s celkov pomalým tempem dozrávání a pravd podobn s nižším perspektivním celkovým stupn m rozvoje, zvlášt v kognitivní oblasti.

- Dítě „klasicky“ nezralé, u kterých neprobíhla kvalitativní vývojová změna funkcí i morfologických charakteristik relevantních pro školu.
- Dítě s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí – v poradenské praxi nejčastěji uváděná varianta školní nepřipravenosti.

### **2.5.2 DÍTĚ SE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ**

Podle internetového zdroje (<http://aplikace.msmt.cz>), pojem „sociální znevýhodnění“ je pro účely školského zákona definován jako „rodinné prostředí s nízkým kulturním a sociálním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, nápravná ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a uchazeče o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“. Průvodním jevem sociálního znevýhodnění je často méně podnětné prostředí pro rozvoj kognitivního a morálního potenciálu dítěte.

### **2.5.3 ŠKOLNÍ NEZRALOST A SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ**

Jak prezentuje Švancarová a Kucharská (2001, s. 8), ve vývoji dítěte se střídají období plynulého zvyšování úrovně jednotlivých oblastí a období vývojových skoků. Může se stát, že v šesti letech jsou některé schopnosti ještě nerovnoměrně rozvinuté. Dítě je v těchto schopnostech nezralé a ve škole by v důsledku toho bylo více či méně znevýhodněno. Proto se v těchto případech doporučují odklady školní docházky. Dítě v tísni bude hemnit kolikrát tímto handicap vyrovná. Jeho nástup do školy může pak být úspěšný.

V některých případech ze sta však tyto potíže přetrvávají a komplikují osvojování a nácvik některých školních znalostí a dovedností. Jedná se o více či méně hlubokou a rozsáhlou poruchu – tzv. specifickou vývojovou poruchu učení. Ta se nejčastěji projevuje při čtení, psaní a v matematice.

U dítěte s budoucí diagnózou SPU odklad často napomáhá k lepšímu „zaškolení“ v 1. ročníku. Dítě je v některých oblastech natolik zralé, že může některé své specifické handicap lépe kompenzovat, je sociálně zralejší, lépe se mu tedy daří i spolupráce s učitелеm. Někdy jsou vyzrálejší i percepční schopnosti, takže dítě lépe od začátku redukuje své problémy ve čtení a psaní a dyslexie se nemusí tak silně projevit.

## **2.5.4 DÍTĚ S LEHKOU MOZKOVOU DYSFUNKCÍ, SYNDROMEM ADD/ADHD**

LMD znamenají drobná mozková poškození jedince, jak uvádí Švancarová a Kucharská (2001, s. 9), k nimž došlo během těhotenství, při porodu nebo krátce po něm. Může se jednat i o odlišné utváření mozkových struktur dané dědičností.

V naší zemi se vžil termín lehké mozkové dysfunkce, který byl propagován od 60. let. v poslední době se i u nás stále více začíná používat zahraniční termín deficit pozornosti (ADD) a deficit pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

Rozdíly v terminologii jsou dány přístupem k příčinám problému. Pokud používáme termín LMD, máme na mysli příčiny, které jsou zodpovědné za problémy v chování (např. lehké mozkové poškození, odlišný vývoj na základě dědičnosti). Užíváme-li termínu syndrom deficitu pozornosti, event. deficitu pozornosti, event. deficitu pozornosti s hyperaktivitou, popisujeme určité projevy typického chování, ale bez důrazu na příčiny.

Dítě neklidné nebo třeba zvýšeně citlivé nemusí mít vždy organické poškození mozku. Problémy mohou být naopak reakcí na stres a deprivaci v raném dětství. Dítě, které trpí ložastým nebo dlouhodobým nespokojováním základních potřeb, může být také neklidné a nesoustředěné. Jiné se může stát pevně nesoustředěným pod vlivem hromadících se problémů v rodině, neshod mezi rodiči, díky nějaké mimořádné události apod.

Všechny tyto děti vyžadují naši pozornost a citlivý přístup. Jejich handicap ovlivňuje mimo jiné začlenění do kolektivu i celkový proces učení. Zmírnit nebo dokonce odstranit tyto problémy je možné díky přijímajícímu a klidnému přístupu. Tyto děti vyžadují určitou toleranci, a se jedná o jejich neklidné chování nebo třeba projevy afektu. Není efektivní je stále napomínat nebo dokonce trestat. Zároveň ale potřebují i poměrně velmi slednou, vyrovnanou a jednotnou výchovu.

## **2.5.5 DÍTĚ S LEHKÝM INTELEKTOVÝM PODPRMÍREM**

Dále Švancarová a Kucharská (2001, s. 8) uvádí, že do prvních tříd nastupují děti nejenom s inteligencí průměrnou i nadprůměrnou, ale i děti s inteligencí v pásmu mírného podprůměru. Jedná se o děti s IQ mezi 80 a 90.

Jak bude dítě úspěšné ve škole a co se za úspěchů bude považovat, to závisí nejen na učiteli, ale i na rodičích. Příliš vysoká laika může dítěti učení trvale znechutit, může jej neurotizovat. Rodiči učitel by měli znát možnosti dítěte, měli by počítat s tím, že takový žák nebude zpravidla patřit k průměru nebo dokonce k nadprůměru.

Důležitý je také profil jednotlivých schopností. Proto oceňujeme nejen výkon, ale i snahu o výkon a osobnostní vlastnosti dítěte – pečlivost, ochotu pomoci, spolehlivost, manuální zručnost ...

Výhodnější je, když takové dítě dochází do menšího kolektivu, kde je ve větší míře možná dopomoc učitele. Zapojení mezi ostatní vrstevníky může dítěti posílit jeho osobní hodnotu.

Tyto děti potřebují také dostatek odpočinku a fyzické aktivity.

## **2.6 MOŽNOST INTERVENCE U DÍTÍ, KTERÉ NEDOSÁHLY ŠKOLNÍ ZRALOSTI**

Podle Gavrilové (2008, B 1.35, s. 26), v případě, že jsou u dítěte diagnostikovány rysy školní nezralosti, přichází v úvahu celá řada možností a opatření, jejichž cílem je posílit rozvoj školní zralosti a zlepšit adaptaci dítěte na školní prostředí v případě, že bylo rozhodnuto za adit ho i přes jistou nezralost do procesu školní výuky.

Musíme však vždy brát v úvahu nejen osobní dispozice dítěte, ale také sociokulturní prostředí, ve kterém vyrůstá, stejně jako program a pojetí výuky ve škole, do níž má být dítě zařazeno. Rozvoj dítěte je přitom třeba podporovat kontinuálně – nejen před jeho vstupem do školy, ale i na počátku jeho školní docházky. Jen tak můžeme dosáhnout plné a bezkonfliktní adaptace na roli žáka.

Gavrilová (2008, B 1.35, s. 26) dále prezentuje, že Jakubcová (2008) uvádí ve své práci následující možnosti řešení nezralosti dítěte:

- Institucionální pedagogická opatření pro děti neadekvátně připravené pro vstup do školy:  
Zařazení dítěte do mateřské školy a práce podle individuálního plánu.  
Zařazení do mateřské školy speciální.  
Zařazení do přípravných ročníků základní školy nebo do skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, které se realizují

v průběhu školního využití v základních školách nebo v pedagogicko-psychologických poradnách.

- Odklad školní docházky, který má význam zejména u dětí klasicky nezralých. Ostatním dětem je třeba vnovat zvýšenou pozornost a péči.
- Využití stimulačních programů ve formách preventivních nebo intervenčních. Jakubcová (2008) rozděluje tyto programy na ty, které se zaměřují na celkový rozvoj osobnosti dítěte, posilují jeho školní připravenost a zralost, a na ty, které se přímo zaměřují na jeho vývojový deficit. Stimulační programy jsou limitovány dosaženou úrovní zrání dítěte a hloubkou jeho deficitu.

Stimulační programy lze také rozdělit podle toho, v jakém okruhu probíhají, na programy určené pro práci dítěte s rodiči, práci dítěte v mateřské škole, práci dítěte v poradenském zařízení.

Za nejideálnější považuje Jakubcová spolupráci rodičů s psychologem i s pracovníky mateřských škol.



# 3 PRAKTICKÁ ÁST

## 3.1 CÍL PRAKTICKÉ ÁSTI A ÚČEL PRŮZKUMU

Cílem praktické části je pomocí testové metody „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ charakterizovat nejčastější příčiny vedoucí k odkladu školní docházky a zároveň pomocí dotazníku zjistit informovanost a postoje uitelů mateřských škol k práci s dětmi v odkladu školní docházky. Další metodou, která poslouží k získání údajů o školní připravenosti, bude analýza produktů lidských činností, spisové dokumentace zpracovaná formou kazuistiky.

Vyhodnocený komplex příčin vedoucí k odkladu školní docházky poslouží k vytvoření metodiky her vedoucí k rozvoji problémových oblastí u těchto dětí.

## 3.2 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ

Předpokládám, že nejčastější příznaky odkladu školní docházky budou

- porucha pozornosti a hyperaktivita,
- oslabení motorických dovedností,
- problémy se zrakovým vnímáním a pamětí,
- problémy se sluchovým vnímáním a pamětí,
- oslabení v oblasti čtení,
- oslabení prostorového vnímání a matematických představ.

Ze stanovených předpokladů lze formulovat výzkumnou otázku:

Jaké jsou nejčastější příznaky vedoucí k odkladu školní docházky?

## 3.3 POUŽITÉ METODY

V praktické části bakalářské práce jsem použila:

Metody sloužící k získávání údajů :

- standardizovaný test: „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“,
- dotazník pro učitelky mateřských škol.

Metody sloužící ke zpracování údaj :

- analýzu produkt lidských činností – spisové dokumentace – kazuistiku.

### **3.4 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU**

#### **STANDARDIZOVANÝ TEST: „TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY“ – ukázka testu p íloha íslo 1**

První užití testu, podle Švancarové a Kucharské (2001, s. 5), je možné u d t í, které mají nastoupit v zá í do 1. ro níku ZŠ, na konci docházky do mate ské školy. Tehdy jej mohou využívat pracovníci poraden, kte í provád jí kontrolní vyšet ení u p edškolních d t í, nebo zaškolené u itelky mate ských škol.

Test m že tedy napomoci rozhodnutí, zda má dít nastoupit do školy, nebo zda by bylo lepší školní docházku odložit (extrémn nízký až nízký výsledek). U d t í na hranici rizika je vhodné po ítat s ur itými t žkostmi p í jejich nástupu do školy p í tení a psaní. Bylo by proto možné, po dohod s rodi í, informovat u itele 1. t ídy, že bude dít pot ebovat speciální p ístup. V n kterých p ípadech, kdy jsou v dané škole z ízovány vyrovnávací t ídy í tzv. mikrot ídy, je možné doporu it dít k docházce do nich.

„Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ jsem provád la u d t í s odkladem školní docházky. v mate ské škole, kde p sobím jako u itelka. Testem prošlo 9 d t í z mate ské školy, kde p sobím jako u itelka. D t í se tak testovaly v prost edí jejich t ídy známou osobou. Na základ výsledku byly následn pedagogicky vedeny a sledovány, což by nebylo možné u d t í z jiných mate ských škol. Test je ur en pro d t í od v ku šesti let. Pr m rný v k d t í byl 6,12. Rozložení chlapc a dívek zaznamenává tabulka íslo 1.

**Tabulka číslo 1:** Popis testovací skupiny.

v k	chlapci	dívky
6	3	1
6,1	1	2
6,4	1	1
celkem	5	4
<b>celkem d tí</b>	<b>9</b>	

## **DOTAZNÍK PRO U ITELKY MATE SKÝCH ŠKOL – ukázky dotazník – p ílohy číslo 2, 3**

Dotazník má zmapovat oblasti, ve kterých jsou d tí, podle u ítelek, v odkladu školní docházky nej ast ji nezralé a jak následn u ítelky pracují s dít tem v odkladu školní docházky. Pro vypln ní tohoto dotazníku jsem oslovila kolegyn v naší mate ské škole a u ítelky z okolních mate ských škol, které p sobí ve speciálních t ídách, ve m st Liberci. P ístup u ítelek k vypln ní dotazník byl vst ícný, to potvrzuje i 100% návratnost. Celkem jsem oslovila 24 u ítelek r zného v kového složení.

Dotazník má dv formy, první je ur ena u ítelkám, kde byl provád n „Test rizika poruch tení a psaní pro rané školáky“, p íloha číslo 2. Druhá pro ostatní oslovené u ítelky, p íloha číslo 3.

## **ANALÝZA PRODUKT LIDSKÉ INNOSTI – KAZUISTIKA – p íloha číslo 4**

Pro kazuistiku jsem vybrala dv d tí v odkladu školní docházky – chlapce ze speciální t ídy a dívku ze t ídy b žného typu, která je individuáln integrována do speciální t ídy z naší mate ské školy. Pro vypracování kazuistiky jsem použila informace z IVP, ze zpráv odborných pracovní a z m sí ních individuálních záznam , které se p í práci na IVP v MŠ o integrovaných d tech pravideln aktualizují. V kazuistice jsem popsala vývoj d tí od nástupu do mate ské školy až do doby, kdy se rozhodovalo o odkladu školní docházky.



### **3.5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT**

#### **INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT ZE STANDARDIZOVANÉHO TESTU „TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY“ – ukázka testu příloha číslo 1**

Pro získání potřebných informací o dovednostech dětí v OŠD jsem zvolila standardizovaný test „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ od Daniely Švancarové a Anny Kucharské (Praha, 2001). S testovým materiálem jsem se seznámila na přednášce PaedDr. Daniely Švancarové, kterou pořádalo Centrum vzdělanosti Libereckého kraje v Jablonci nad Nisou.

„Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ ve své praxi používám od tohoto roku u dětí s odkladem školní docházky. Z celkového hodnocení testu můžeme analyzovat rizikové oblasti, které jsou zapracovány do IVP a během školního roku je intenzivně rozvíjíme.

„Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ prošlo 9 dětí v OŠD z naší mateřské školy. Přesnou analýzu podle věku a pohlaví dětí obsahuje tabulka číslo 1, v kapitole: „3.4 Popis zkoumaného vzorku“. Rodiče dětí byli seznámeni s testovací metodou. Bylo jim vysvětleno, k čemu slouží a jak můžeme dále dítěti pomoci. Od rodičů jsem získala písemné souhlasy s vyšetřením. Rodiče se následně zajímali o výsledky svých dětí. To přispělo k intenzivnější spolupráci rodičů a učitelů v roce OŠD dítěte. Všechny děti na testu aktivně spolupracovaly.

#### **POPIS TESTU**

Podle Švancarové a Kucharské (2001, s. 5, 6) má test 56 položek ve 13 subtestech. Ty obsahují 2 až 8 úkolů. Součástí testu je obrazový materiál, k jeho zadání je nezbytné použití bzučáku. Dále je třeba si připravit papír se třemi linkami k překreslování znaků.

Test se zadává individuálně a podle schopností dítěte trvá 20 – 30 minut.

Na začátku subtestu je obyčejný zácvik. Ten je v zácviku uveden, co testující říká dítěti, ostatní pokyny jsou pro testujícího. Cílem zácviku je seznámení dítěte s novým úkolem, testující si ověřuje, zda dítě jeho instrukce chápe. V úkolové části již dítěti nepomáháme.

Do jednotlivých rámečků, kde jsou exponovaná jednotlivá slova i slovní spojení, zaznamenáváme hodnocení. Za správnou odpověď obdrží dítě jeden bod.

V závěru testu je uvedena tabulka pro počet bodů v jednotlivých subtestech a pro celkový počet bodů. Zde získá testující pohled o tom, kterou schopnost dítěte je třeba trénovat. Podle celkového dosaženého počtu bodů hledá pak v tabulce norem příslušný stupeň.

### **UKÁZKA TESTU**

Příloha číslo 1.

#### **CÍLEM STANDARDIZOVANÉHO TESTU JE:**

- podchytit dítě, které spadá do rizikové oblasti (budoucí problémy ve škole),
- odhalit u dítěte nedostatky ve sluchové, zrakové oblasti, artikulační obratnosti, jemné motorice, schopnosti učení, tvoření rýmu.

### **VYHODNOCENÍ „TESTU RIZIKA PORUCH UČENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY“**

Vyhodnocení jednotlivých subtestů jsem zpracovala do tabulky číslo 2.

**Tabulka číslo 2:** Zaznamenává hodnocení jednotlivých subtestů. (Poslední kolonka – celkový počet bodů – informuje o maximálním možném počtu bodů v jednotlivých subtestech.)

Subtesty	Chlapci (5 chlapců)		Dívky (4 dívky)		Celkový počet bodů
	bodů	průměr	bodů	průměr	
1. Sluchová analýza na slabiky	6	1,2	5	1,25	3
2. Sluchová analýza na 1.hlásku	10	2	8	2	3
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slovech	24	4,8	16	4	8
4. Sluchové rozlišování podobných slov	33	6,6	24	6	8
5. Sluchové rozlišování délek	7	1,4	6	1,5	4
6. Zrakové rozlišování – rytmus	13	2,6	9	2,25	4
7. Zrakové rozlišování – PLO	9	1,8	3	0,75	3
8. Zraková paměť	12	2,4	4	1	3
9. Zrakové vnímání – plošné	2	0,4	2	0,5	2
10. Artikulační obratnost	16	3,2	11	2,75	6
11. Jemná motorika – napodobení písma	2	0,4	9	2,25	3
12. Intermodalita – učené písma	18	3,6	17	4,25	6
13. Rýmování	4	0,8	5	1,25	3

Tabulka číslo 2 ukazuje, že dle tem nejvíce činily obtíže subtesty: sluchová analýza na slabiky, sluchové rozlišování hlásek ve slovech, sluchové rozlišování délek, zrakové vnímání – plošné, artikulační obratnost.

Dívky jsou oslabeny v oblastech: zrakové rozlišování – PLO, zrakové paměti.

Chlapci získali nejméně bodů v jemné motorice – napodobení písma, rýmování.

Při testování dle mě jsem vypožadovala, že nejvíce potíže měly s koncentrací pozornosti a soustředěním. Například v sluchové analýze na slabiky (první subtest), dle tem nečinilo problém rozložení jednoho slova, ale při analýze jednoduché vět již nebyly schopné koncentrovat pozornost. Nízká koncentrace pozornosti a zvýšená unavitelnost ovlivnila u nich také výkony v závěrečných úkolech testu. Projevila se u nich pracovní nezralost, jedna z rizikových oblastí školní neúspěšnosti.

Dále děti neuspěly v sluchovém rozlišování délek. Dívky vědomě, že byt skutečnost, že děti poprvé pracovaly s buďákem. Byla vidět jejich nejistota a na které děti měly problém i s motorikou při ovládání buďáku.

Že chlapci selhali v jemné motorice – napodobení písma, mělo být dáno jejich všeobecně známou nechuť v předškolním věku kreslit, vymalovávat.

**Vyhodnocení „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ podle celkového hodnocení je zachyceno v tabulce číslo 3.**

**Tabulka číslo 3:** Zaznamenává celkové hodnocení „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ podle věku a pohlaví dětí.

	<b>chlapci</b> (v k)					<b>dívky</b> (v k)			
celkové hodnocení	6,0	6,0	6,0	6,1	6,4	6,0	6,1	6,1	6,4
<b>výrazný podprůměr</b>									
<b>podprůměr</b>	x	x				x		x	
<b>nižší průměr</b>					x		x		x
<b>průměr</b>			x	x					
<b>vyšší průměr</b>									
<b>nadprůměr</b>									
<b>výrazný nadprůměr</b>									

Z tabulky číslo 3 můžeme vyčíst, že se testované děti s odkladem školní docházky pohybují v pásmech od průměru, přes nižší průměr k podprůměru. Podle vyhodnocení testového materiálu, jak uvádí Švancarová a Kucharská (2001, s. 14), děti v pásmu nižšího průměru a podprůměru spadají do rizikové oblasti. Čím slabší výkon děti podají, tím je vyšší pravděpodobnost obtíží při čtení a psaní.

### **Vyhodnocení vlastních poznámek**

Při plnění jednotlivých subtestů jsem si u dětí všimla i dalších rizikových faktorů: nesoustředěnosti, špatného úchopu tužky a velkého tlaku na tužku, nevyhraněné laterality, nízkého pracovního sebevědomí.

## **ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z VYHODNOCENÍ „TESTU RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY“**

Výsledky jednotlivých subtestů potvrzují předpoklady bakalářské práce, že nejčastější příznaky vedoucí k odkladu školní docházky u dětí jsou: oslabení motorických dovedností, problémy v oblasti se zrakovým vnímáním a pamětí, problémy v oblasti se sluchovým vnímáním a pamětí, oslabení v oblasti čtení.

Po vyhodnocení vlastních poznámek můžeme doplnit předpoklady bakalářské práce o zbylé příznaky, které vedou k odkladu školní docházky u dětí: porucha pozornosti, oslabení prostorového vnímání, oslabení motorických dovedností.

„Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ potvrdil, že všechny navržené odklady školní docházky byly opodstatněné. Sedm testovaných dětí z devíti spadá do rizikové oblasti, pravděpodobně by měly problémy se školní úspěšností. V roce odkladu školní docházky se uitelky cíleně zaměřují na procvičování problémových oblastí. Švancarová a Kucharská (2001, s. 15) ve svém testovacím materiálu uvádí jak pracovat s dětmi s nízkými výkony v testu

a doporučují nejčastěji materiály pro předškoláky a speciální programy pro děti ke snížení tzv. rizika dyslexie.

V mateřské škole využíváme k rozvoji dětí v roce odkladu školní docházky například tyto materiály:

- Šimonovy pracovní listy, Praha: Portál, 1998 - 2009
- Jdeme do školy, Maříková, R., Brno, 2001
- časopis Pastelka, měsíčník, vydavatel Yashica
- časopis Velička, měsíčník, vydavatel ExAedifico, Praha
- Dobrý start do školy, Anderson, J., Praha: Portál, 1993
- Diagnostika předškoláka – správný vývoj dítěte, Klenková, J., Kolbábková, H., Brno, 2005 a další.

V mateřské škole pracujeme se speciálním programem „Metoda dobrého startu“ (MDS). „Metoda dobrého startu“, podle Bogdanowicz a Swierkoszové (1998, s. 12), sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech v souvislosti se sférou emocionální, motivační a sociální, přispívá i k rozvoji čtení. Cvičení MDS u dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce. Metoda

je zpracována do 25-ti lekcí s dostatečným výběrem modelových situací, respektuje individualitu dítěte i možnosti učitele, poradenského pracovníka apod.

**Ukázky cvičení MDS s dětmi v OŠD zachycují následující fotografie.**

**Fotografie číslo 1:** Zachycuje cvičení MDS – pohybové cvičení.



**Fotografie číslo 2:** Zachycuje cvičení MDS – pohybovo-akustická cvičení.



**Fotografie číslo 3:** Zachycuje cvičení MDS – pohybov akusticko – optické cvičení.



**Fotografie číslo 4:** Zachycuje cvičení MDS – pohybov akusticko - optické cvičení.



## **INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z DOTAZNÍKU PRO UČITELKY MATEMATICKÝCH ŠKOL**

Ke sběru informací o práci s dětmi v odkladu školní docházky jsem použila dotazník, který byl určen pedagogickým pracovníkům v mateřských školách. Dotazník jsem připravila ve dvou variantách, první (varianta „A“) byla určena učitelkám mateřských škol ve městě Liberci, příloha číslo 3. Druhá (varianta „B“) byla určena učitelkám ve speciálních třídách mateřské školy, kde se provádí „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“, příloha číslo 2.

První varianta dotazníku „A“ (příloha číslo 3) obsahuje navíc otázku, zda učitelky pracují s „Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“.

Druhá varianta dotazníku „B“ (příloha číslo 2) obsahuje navíc dvě otázky přímé k „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“, jinak jsou oba dotazníky totožné.

### **CÍLEM DOTAZNÍKU BYLO ZJISTIT:**

- v jakých oblastech jsou děti v OŠD nejastji nezralé,
- jak reagují rodiče na doporučení OŠD,
- se kterými odbornými zařízeními nejastji MŠ spolupracují,
- jak učitelky pracují s dětmi v OŠD,
- jak učitelky zvyšují svoji odbornou kvalifikaci,
- zda vyhodnocení „Testu rizika poruch čtení a psaní“ má pro učitelky význam a jaký.

V dotazníku jsou používány otevřené i uzavřené typy otázek. Otevřené otázky jsou voleny tam, kde nebylo možné konkretizovat odpověď do bodů. Jsou i součástí těch uzavřených otázek pro možnost vlastního nesvazujícího vyjádření učitelky.

Dotazník je strukturován pro práci s dětmi v OŠD, nejdříve mapuje nezralost dítěte, která vede k doporučení OŠD, poté se zjišťuje, která odborná zařízení pracují s dětmi, jak na OŠD reagují rodiče a na závěr zjišťuje, jak učitelky pracují s dětmi v OŠD a co dle nich mají pro své další vzdělávání.

O vyplnění dotazníku (příloha číslo 2) jsem požádala osm učitelky ze speciálních tříd mateřské školy, kde jsem také zároveň prováděla „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ a šestnáct učitelky mateřských škol ve městě Liberci (příloha číslo 3). Návratnost dotazníku byla 100%.



## **UKÁZKY DOTAZNÍK :**

dotazník pro učitelky v mateřské škole – varianta „A“ – práce s dětmi v odkladu školní docházky – příloha číslo 3.

dotazník pro učitelky speciálních tříd v mateřské škole – varianta „B“ – práce s dětmi v odkladu školní docházky – příloha číslo 2.

## **VYHODNOCENÍ DOTAZNÍK :**

Podkladem pro závěry slovního hodnocení je řádné zpracování dotazníků, které obsahuje příloha číslo 5.

**Otázky . 1 A, 3 B.** Děti v OŠD jsou nejčastěji nezralé v oblastech: pracovní, psychické, sociální.

**Otázky . 2 A, 4 B.** K nejčastější spolupráci při OŠD dochází s těmito odbornými pracovišti: PPP, SPC pro vady řeči a perkupiv i SPC pro autisty.

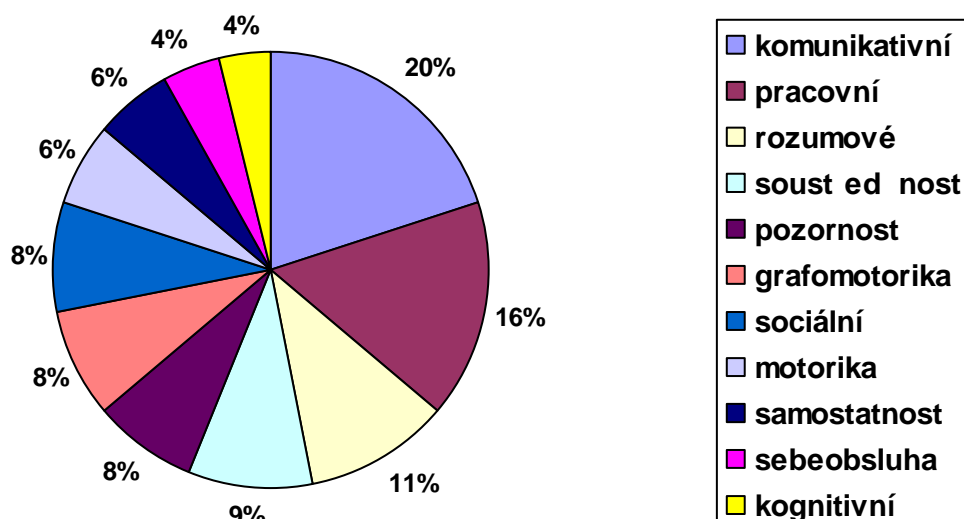
**Otázky . 3 A, 5 B.** Reakce rodičů na navrhovaný OŠD: nejvíce probíhá diskuze o OŠD a nejméně se učitelky setkaly se zamítnutím OŠD.

**Otázky . 4 A, 6 B.** Na otázku, zda se zintenzivní spolupráce rodičů s MŠ v roce odkladu školní docházky jejich dětí. U učitelky, ve většině případů, odpověď byla ano.

**Otázky . 5 A, 7 B.** Podle učitelky se nejčastěji v roce odkladu školní docházky rozvíjejí tyto dovednosti:

(Pro přehlednější uspořádání jsou dovednosti, které se podle odpovědí učitelky nejčastěji rozvinou zaznamenány v grafu číslo 1.)

**Graf číslo 1:** Zaznamenání dovedností, podle určení učitelky, které se u dětí v OŠD nejvíce rozvíjejí.

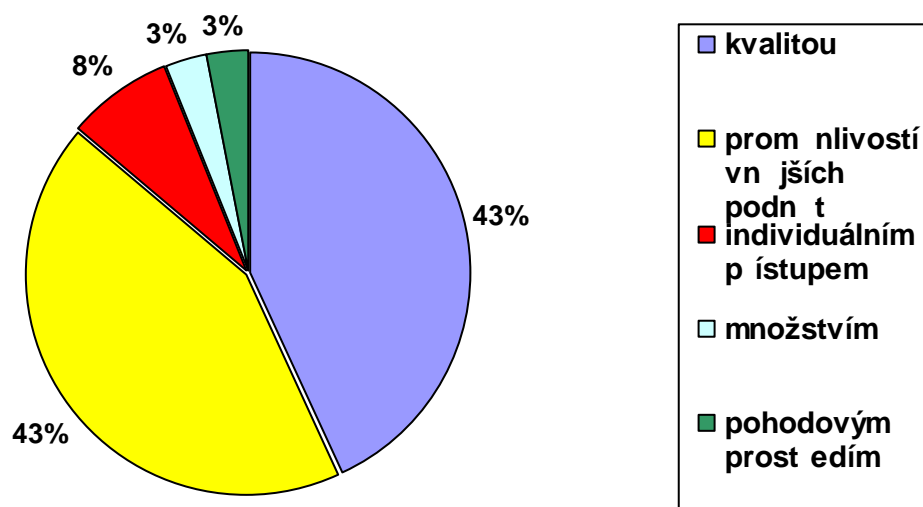


**Otázky . 6 A, 8 B.** Jak uitelky respektují individuální zvláštnosti dítěte přiinnostech v MŠ. Zde jsou odpovědi téměř vyrovnané. Třináct uítek odpovědělo, že respektují individuální zvláštnosti dítěte v OŠD při všechinnostech v MŠ dle aktuální situace. Devět uítek odpovědělo, že vždy respektují individualitu dítěte.

**Otázky . 7 A, 9 B.** Jakou stimulaci uitelky dětem nabízejí – vybíraly – množstvím, kvalitou, proměnlivostí vnějších podnětů, jiným způsobem:

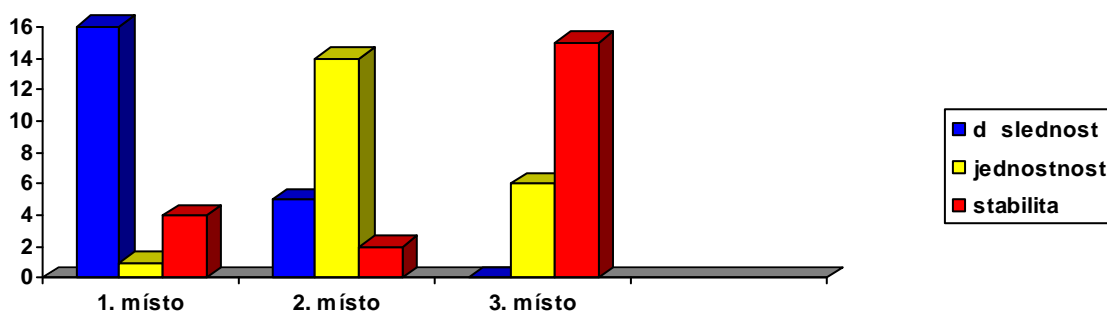
(Odpovědi jsou pro přehlednost uspořádány do grafu číslo 2.)

**Graf číslo 2:** Zaznamenává, jakou stimulaci nabízejí uitelky dětem, podle týdenní evaluace.



**Otázky . 8 A, 10 B.** Kterou z variant – stabilitu, jednotnost, d slednost – up ednost ují u itelky p i výchov , znázor uje graf íslo 3.

**Graf íslo 3:** Zaznamenává, kterou variantu up ednost ují u itelky p i výchov podle po adí.



Graf ukázal, že u itelky staví:

- 1. místo – d slednost,
- 2. místo – jednotnost,
- 3. místo – stabilitu.

P i zadávání otázky jsem p edpokládala, že d slednost budou u itelky p i výchov up ednost ovat. V pedagogické praxi je známo, že d slednost je pro dít d ležitá. D tí se u í, jak se mají chovat ke kamarád m, k ostatním lidem a v cem kolem sebe. Usnad uje jim orientaci v každodenním život a tím p ináší dít ti i uspokojení, že vše je, tak jak má být.

**Otázky . 9 A, 11 B.** Jak se u itelky dále vzd lávají? U itelky k rozší ení svého vzd lání na prvním míst využívají kurzy dalšího vzd lávání, na míst druhém sebevzd lávání.

**Vyhodnocení otázky pro u itelky, kde se neprovád í „Test rizika poruch tení a psaní pro rané školáky“ – celkový po et 16 dotázaných – varianta dotazníku „A“ (p íloha íslo 3)**

**Otázka . 10 A.** Zda u itelky pracovaly s „Testem rizika poruch tení a psaní pro rané školáky“. Z dotazníku vyplývá, že u itelky s „Testem rizika poruch tení a psaní pro rané školáky“ nepracují.

**Vyhodnocení otázek pro učitelky, kde se prováděl „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ – celkový počet 8 dotázaných – varianta dotazníku „B“ (příloha číslo 2)**

**Otázka . 1 B.** Zda u učitelkám pomohly závěry z „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ a v čem? Zde se u učitelky 100% shodly, že jim závěry z „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ pomohly především pro tvorbu IVP, ale také k plánování individuálního postupu k dítěti.

**Otázka . 2 B.** A zda jim test pomohl specifikovat dílčí obtíže dítěte? Ano, pomohl.

## **ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z DOTAZNÍK**

Dotazník jako zdroj ukazuje, že u učitelky, považují za nejcitlivější oblasti nezralosti – oblast pracovní, psychickou a sociální. Zároveň potvrdily nejvyšší rozvoj dovedností z těchto oblastí. U dětí upřednostují rozvoj individuality při všech činnostech v mateřské škole, především kvalitou a proměnlivostí vnějších podmínek.

Z dotazníku vyplývá, že rodiče s učitelkami mateřské školy diskutují o jejich doporučení odkladu školní docházky – ve 22 odpovědích. Ve 13 odpovědích přicházejí s návrhem sami rodiče.

Učitelky uvádějí, že při posouzení školní připravenosti dítěte a následném rozvoji dítěte s OŠD nejcitlivěji spolupracují s PPP a SPC.

Učitelky nejcitlivěji využívají k svému dalšímu vzdělávání nejvíce různé pedagogické kurzy a sebevzdělávání. Kvalifikaci si z 24 učitelek jen dvě zvyšují vysokoškolským studiem.

Za nejdůležitější část své práce považují odpovědi týkající se přínosu „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“. Odpovědi 100% potvrdily smysluplnost testové metody a její využitelnost v praxi, jak pro tvorbu IVP, tak pro plánování individuálního postupu a činností dítěte.

Učitelky v dotazníku potvrdily předpoklady bakalářské práce, že nejcitlivější příznaky vedoucí k OŠD jsou z oblastí pracovní, psychické a sociální.

Odpovědi učitelek k otázkám . 5 A, 7 B: „Které dovednosti se u dětí v OŠD nejvíce rozvinou?“ potvrdily, že nejcitlivější důvody vedoucí k odkladu školní docházky jsou nerozvinuté tyto dovednosti a schopnosti: komunikativní dovednosti, pracovní schopnosti, soustředěnost, pozornost, grafomotorické dovednosti, sociální dovednosti, motorické dovednosti, samostatnost, sebeobsluha, kognitivní dovednosti.

Jsou tím potvrzeny předpoklady bakalářské práce, že nejast jší příznaky odkladu školní docházky jsou: porucha pozornosti a hyperaktivita, oslabení motorických dovedností, problémy se zrakovým vnímáním a pamětí, problémy se sluchovým vnímáním a pamětí, oslabení v oblasti řeči, oslabení prostorového vnímání a matematických představ.

## **INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH ANALÝZOU LIDSKÝCH PRODUKT – KAZUISTIKOU**

Poslední metodou k získání informací o příznacích, které vedou k odkladu školní docházky, jsou kazuistiky dvou dětí. (Příloha číslo 4) V kazuistice je popsán individuální vývoj chlapce a dívky od nástupu do mateřské školy až po dobu rozhodnutí o odkladu školní docházky. Podklady pro zpracování kazuistiky byly IVP, zprávy od odborných pracovníků a měsíční individuální záznamy u dítěte.

### **CÍL KAZUISTIKY**

Cílem kazuistiky bylo zjistit, které konkrétní příznaky vedly u zvolených dětí k odkladu školní docházky.

### **STRUŽNÁ CHARAKTERISTIKA CHLAPCE PODLE KAZUISTIKY – PŘÍLOHA ČÍSLO 4**

Chlapec L. nastoupil do mateřské školy ve věku 4,4. Od počátku byl plavivý, smutný, nedokázal se orientovat v prostoru třídy, ani v kolektivu, nezvládal sebeobsluhu. Mateřská škola nabídla rodičům péči chlapce do malého kolektivu speciální třídy mateřské školy a zároveň bylo mamince vysvětleno, že pro vstavení do speciální třídy je nutné vyšetření PPP. Maminka s tímto souhlasila. Závěry vyšetření PPP se shodovaly v základních bodech s pedagogickým pozorováním. Diagnóza PPP: Chlapec s lehce se opožujícím vývojem poznávacích (kognitivních) funkcí. Méně rozvinutými dovednostmi percepčními. Vada výslovnosti některých hlásek. Adaptační obtíže. PPP doporučila vstavení chlapce do speciální třídy a práci dle „Individuálního vzdělávacího plánu“.

Chlapec i přes asté absence, z důvodů nemoci, udržel během prvního školního roku v mateřské škole značný pokrok. Zlepšil se v sebeobsluze, začal komunikovat s těššími dětmi i s učitelkami. Odpovídá ve větách. Nacvičili jsme správné dýchání při mluvě a rozcvičili oromotoriku mluvidel. L. zvládá analýzu slov. Zná základní prostorové pojmy, jednoduché básničky a písničky. Společně hry hraje rád, ale dlouho mu trvá než si zafixuje pravidla. U chlapce je nutné posilovat emoční samostatnost a stále jej motivovat při samostatné práci, u které je nejistý. Například při grafomotorických dovednostech je potřeba i opakované úkoly verbalizovat a chlapce u nich podporovat, jinak je nedokončí.

Druhý školní rok v mateřské škole, jsme pokračovali v upevňování získaných dovedností a v rozvíjení nových kompetencí, potřebných pro vstup do základní školy. Na základě skutečností, které jsme během školního roku vysledovali – malé pracovní a emoční sebevědomí, vada řeči, nízká úroveň kresby, potíže v předmatematických dovednostech, nízká koncentrace pozornosti a krátkodobá paměť – jsme navrhli odklad školní docházky, který jsme konzultovali s rodiči a s pedagogicko-psychologickou poradnou. Závěrem vyšetření: Chlapec s pozvolna se rozvíjejícím vývojem percepčním, grafomotorickým i kognitivním. Doporučíme odklad školní docházky o jeden rok. Závěrem vyšetření s maminkou prohodíme. Rodiče s OŠD souhlasí.

U chlapce lze nejvíce zhodnotit vývoj kresby, protože byla jedním z důvodů navrhovaného OŠD. Od první kresby, která byla na úrovni hlavonožce - realizována 08.01.2008, chlapec byl 4,8 letý – příloha číslo 6. K poslední kresbě – realizována 02.07.2009, chlapec byl 6,2 letý – příloha číslo 7, došlo k velkému posunu po stránce obsahové, ale formální stránka zůstává pod výkovou normou.

Chlapec (toho času 6,0 letého) vypracoval „Test rizika poruch řeči a psaní pro rané školáky“, celkové hodnocení chlapcova výkonu je podprůměrné, viz. tabulka číslo 3. Na základě výsledků z testu je potřeba u chlapce v roce odkladu školní docházky rozvíjet fonemický sluch, sluchové rozlišování délek, plošné zrakové vnímání, artikulační obratnost a intermodalitu.

## **STRUŽNÁ CHARAKTERISTIKA DÍVKY PODLE KAZUISTIKY – PŘÍLOHA ČÍSLO 4**

Dívka B. nastoupila do mateřské školy, do třídy běžného typu, ve věku 4,7. učitelky u dívky zaznamenaly vadnou mluvu. Situaci konzultovaly s maminkou a navrhly vyšetření SPC pro děti s vadami řeči a sluchu. Maminka s tímto souhlasila. Závěrem vyšetření SPC

pro děti s vadami řeči a sluchu se shodovaly v základních bodech s pedagogickým pozorováním. Diagnóza: Dyslalia multiplex. SPC pro děti s vadami řeči a sluchu doporuilo individuální integraci a práci dle „Individuálního vzdělávacího plánu“.

Během školního roku u dítěte u dívky zaregistrovaly nekoordinované pohyby, nedostatky v jemné motorice a grafomotorice. V logopedické péči nenásledovala návaznost v rodině dívky. Na základě výše uvedených skutečností se u dítěte rozhodly rodiče dívky navrhnout odklad školní docházky a nabídli rodině péči dítěte do malého kolektivu speciální třídy mateřské školy. Rodiče s postupem dívky do speciální třídy nesouhlasili, ale s vyšetřením pedagogicko-psychologickou poradnou a navrhovaným OŠD souhlasili. Závr vyšetření PPP: Dítě s opožděným vývojem řeči, pracovní méně zralé. Doporučíme odklad školní docházky o jeden rok. Závr vyšetření s maminkou byly projednány. Rodiče s OŠD souhlasí. V odkladu prioritou zůstává logopedická péče – nutná spolupráce rodiče s logopedkou.

Zhodnocení kresby u dívky. První kresba byla realizována 18.09.2008, dívka byla 5,7 letá – příloha číslo 8. Poslední kresba byla pořízena 18.05.2009, dívka byla 6,3 letá – příloha číslo 9. Po obsahové stránce zůstala kresba vyrovnaná. U dívky došlo k zhoršení po stránce formální.

Pomocí standardizovaného testu „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ jsem zjistila, že se dívka (toho času 6,4 letá) pohybuje v celkovém hodnocení v nižším průměru, viz. tabulka číslo 3. Oslabené oblasti u dívky jsou fonemický sluch, sluchové rozlišování délek, zraková paměť, artikulační obratnost a rýmování.

## **ZÁVĚR VYPLÝVAJÍCÍ Z KAZUISTIKY**

S chlapcem i s dívkou bude během roku odkladu školní docházky pracováno podle „Individuálního vzdělávacího plánu“, kde jsou zapracovány rizikové oblasti, které podchytil „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ a doporučení, která navrhly školská poradenská zařízení. Děti se budou účastnit speciálního programu „Metody dobrého startu“, k jejich rozvoji využijeme i didaktické materiály uvedené v této kapitole a k nenásilnému učení poslouží vytvořená metodika her pro děti v odkladu školní docházky – příloha číslo 10.

Kazuistika jako zdroj informací ukazuje, že příznaky odkladu školní docházky u konkrétních dětí jsou: oslabení motorických dovedností, problémy se zrakovým vnímáním a pamětí, problémy se sluchovým vnímáním a pamětí, oslabení v oblasti řeči, oslabení

v matematických dovednostech. Rizikové oblasti potvrzují v tšinu stanovených p edpoklad bakalá ské práce.





## 4 ZÁV R

Teoretická část bakalářské práce shrnuje základní poznatky o školní zralosti a připravenosti předškolního dítěte. Mapuje všechny oblasti, které je nutné rozvíjet před nástupem dítěte do základní školy. Zabývá se diagnostikou školní připravenosti a jejími metodami. V teoretické části jsou pod pojmem rizikové děti v předškolním věku zmíněny děti, u kterých lze z jakýchkoliv důvodů předpokládat selhání při nástupu do školy. Závěrečná kapitola navrhuje navrhovaná řešení školní nezralosti dítěte. Teoretická část bakalářské práce mi do budoucna poslouží, jako manuál k celkové pedagogické diagnostice školní zralosti a připravenosti dítěte v mateřské škole. Usnadní mi orientaci při hledání aktuálních informací o dětech v odkladu školní docházky v odborné literatuře a internetových zdrojích.

V praktické části bakalářské práce zjišťuji nejčastější příznaky vedoucí k odkladu školní docházky u dětí předškolního věku formou tří metod: standardizovaným testem „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“, dotazníkem pro učitelky mateřských škol a analýzou produktů lidské činnosti, spisové dokumentace – formou kazuistiky.


S diagnostickou metodou „Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ ráda pracuji, protože cíleně odhalí u dětí s odkladem školní docházky rizikové oblasti a při testování u dětí vypořádáte i další rizikové faktory. Vyhodnocené výsledky testovací metody potvrdily předpoklady bakalářské práce, že nejčastější příznaky vedoucí k odkladu školní docházky u dětí jsou: oslabení motorických dovedností, problémy v oblasti se zrakovým vnímáním a pamětí, problémy v oblasti se sluchovým vnímáním a pamětí, oslabení v oblasti čtení, porucha pozornosti, oslabení prostorového vnímání, oslabení motorických dovedností.

Dotazníkem pro učitelky mateřských škol jsem zjišťovala jejich informovanost a postoje k práci s dětmi v odkladu školní docházky. Učitelky zmapovaly nejčastější důvody vedoucí k odkladu školní docházky u dětí a tím potvrdily předpoklady bakalářské práce. Z profesního hlediska jsem ráda, že učitelky ocenily přínos z diagnostické metody „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ ke své další práci s dětmi v odkladu školní docházky. A zároveň překvapila nízká informovanost u učitelů o testovací metodě. Také jsem zjistila, že pouze dvě studentky se předem mnou zabývaly ve svých bakalářských pracích na Technické

univerzit v Liberci touto metodou. Jedna kolegyně prováděla výzkum v mateřské škole a druhá na prvním stupni základní školy.

Cílem kazuistiky bylo zjistit konkrétní příznaky vedoucí k odkladu školní docházky u dvou vytypovaných dětí. I zde se potvrdila většina předpokladů bakalářské práce.

Na základě vyhodnocených poznatků ze všech tří použitých metod dostáváme odpověď na výzkumnou otázku bakalářské práce. Nejastější příznaky vedoucí k odkladu školní docházky jsou porucha pozornosti a hyperaktivita, oslabení motorických dovedností, problémy se zrakovým vnímáním a pamětí, problémy se sluchovým vnímáním a pamětí, oslabení v oblasti čísel, oslabení prostorového vnímání a matematických představ.



## 5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Z vyhodnoceného komplexu pííin vedoucí u p edškolních d tí k odkladu školní docházky jsem vyhotovila metodiku her (p íloha íslo 10). Za ala jsem ji využívat ve své praxi a zájem o ni projevily i mé kolegyn . Hry jsou pro snadn ější hledání rozd leny do díl ích oblastí a zam ěny na procvi ování konkrétních dovedností.

Další navrhovaná opat ění, která používáme v naší mate ské škole jsem již zmínila v kapitole 3.5 Interpretace získaných dat – Interpretace získaných dat ze standardizovaného testu „Test rizika poruch ětení a psaní pro rané školáky“. Zde jsou uvedeny n které didaktické materiály a speciální metoda „Metoda dobrého startu“.

Na velmi d ležité místo stavím další vzd lávání u ítelek. Rozši ují si tak své znalosti a seznamují se s novými pedagogickými p ístupy, které poté m ěžou efektivn ě využít p í práci s d ětmi i s jejich rodi í.

## 6 SLOVNÍK CIZÍCH SLOV A ODBORNÝCH VÝRAZ

### Adaptace

přizpůsobení, obecná vlastnost organismu přizpůsobit se podmínkám, ve kterých existují.

### Afektivita

afektivnost, soubor emocionálních procesů duševního života, schopnost reagovat prostřednictvím citů a emocí.

### Agramatizmus

jednotlivý projev nesprávného gramatického vyjádření (vynechání předložky, nesprávné skloňování nebo časování).

### Akcelerace

zrychlení, zrychlování

### Analytický

zakládající se na analýze, rozborový, rozebírající

### Analogický

podobný, obdobný.

### Antonymum

slovo opačného významu.

### Argot

proměnlivý slovník výrazů. Užívaný jako nástroj dorozumívání mezi určitými (izolovanými) společenskými vrstvami.

### Artikulace

výslovnost, vytváření hlásek mluvidly.

### Determinant

determinanty výuky jsou učitelé, kteří ovlivňují vyučovací proces a jeho výsledky. Determinanty dále podle faktoru ke kterému se vztahují, a to na determinanty založené na věci, interakci, učiteli, žákovi a obsahu vzdělávání.

### Diagnóza

poznání aktuálního stavu, který odráží určitý stupeň patologie.

### Dysgrafie

specifická porucha grafického projevu. Postihuje celkovou úpravu písma. Charakteristické je k e ovité a neúhledné písmo.

#### Dyskalkulie

specifická porucha počítání.

#### Dyslalie

u nás vžitý termín pro souborné označení pro poruchy výslovnosti.

#### Dyslexie

je vývojová porucha čtení, bu vrozená nebo získaná poškozením mozku.

#### Dysortografie

specifická porucha pravopisu. Postihuje celkovou oblast gramatiky i jen určitých jevů.

#### Emocionalita

citlivost, aktuální citový doprovod, nedílná součást prožívání, podbarvující citov lidské jednání.

#### Etnolekt

neustálená forma nemateřského jazyka

#### Fyziologický

normální, přirozený, týkající se zdravého organismu, popisující stav zdravého organismu a podmínky jeho činnosti.

#### Grafomotorika

specifická motorika, koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech (kreslení, psaní apod.).

#### Homonymum

souzvukné pojmenování, slovo nebo jiná jazyková jednotka znějící stejně, ale mající různý význam (např. kohoutek – vodovodní nebo pták aj.).

#### Intervenční programy, metody, postupy, techniky

ve vztahu k nemoci, k postižení = synonymum terapeutické, případně reedukační metody.

#### Ireverzibilita

nezvratnost, neschopnost probíhat opačným směrem.

#### Kognitivní

poznávací.

#### Latence

označuje vlastnost něho, co je latentní (z lat. latens) to jest skryté, utajené, nezjevné. Užívá se o jevech, které se (zatím) neprojevují, přesto jsou už přítomné a mohou se za příhodných okolností vyjevit či manifestovat.

#### Lateralita

asymetrie organismu podle střední roviny.

#### Léze

poškození, postižení, porucha, poškození orgánu či tkáně, které má za následek narušenou funkci.

#### Modalita

způsob, možná metoda, jak se něco provádí.

#### Percepce

vnímání.

#### Profylaxe

ochrana před určitými nemocemi, konkrétní opatření k ochraně před určitou nemocí, postižením.

#### Propriorecepce

smysl pro vnímání svalového napětí, polohy a pohybu končetin, schopnost nervového systému znamenat změny vznikající ve svalech a uvnitř těla pohybem a svalovou inností.

#### Psychomotorika

souhrnné označení pohybových aktivit člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a jeho psychického stavu.

#### Sociabilita

schopnost jedince žít ve společnosti, sdružovat se, navozovat a vytvářet mezilidské vztahy, neizolovat se sociálně.

#### Synonymum

slovo, které vyjadřuje tentýž pojem, má shodný nebo blízký význam a liší se jen významovým nebo stylistickým odstínem.

#### Vizuální

zrakový, týkající se zrakového vnímání, pozorovaný okem.

## 7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJ

ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M. Dobrý start do školy. Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-66-6.

BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. Metoda dobrého startu. 1. vyd. Ostrava: Kasimo, 1998, ISBN 80-902497-0-1.

ÁP, J. Psychologie výchovy a vyu ování. Praha: Univerzita Karlova, 1997, ISBN 80-7066-534-3.

DVO ÁK, J., Logopedický slovník. 3. vyd. Ž ár nad Sázavou: Tiskárna Unipress, 2007, ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVRILOVA, A. Problémové dít a hra. Diagnostika školní zralosti v kontextu RVP. Praha: Raabe, aktualizace prosinec 2008, ISSN: 1801-8408.

HOSKOVCOVÁ, S. Psychická odolnost p edškolního dít te. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1424-8.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. Diagnostika p edškoláka – správný vývoj e i dít te. Brno, 2005.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. P edškolní a primární pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-585-7.

Koncepce v asné pé e o d ti ze sociokulturn znevýhod ujícího prostředí v oblasti vzd lávání. Ver. 1.0, citováno [2009-08-04] Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>>

KUCHARSKÁ, A. Odklad školní docházky. Ver. 1.0, citováno [2009-07-07] Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek203.htm>>

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. Bezstarostné roky? Kroky a kr ky p edškolním v kem. 1. vyd. Praha: Scientia, 2003, ISBN 80-7183-291-X.

MAT J EK, Z., DYTRYCH, Z. D ti, rodina a stres. 1. vyd. Praha: Galén, 1994, ISBN 80-85824-06-X.

MERTIN, V. Problémové dít a hra. Školní zralost. Praha: Raabe, aktualizace prosinec 2008, ISSN: 1801-8408.

Odložení školní docházky. Ver. 1.0, citováno [2009-06-18] Dostupné z: <<http://www.pppbruntal.cz/texty/scholarita03.html>>

PALATINOVÁ, A. Pojetí sociální a citové výchovy v RVP PV. Ver. 1.0, citováno [2009-07-04] Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/120/604>>

PREKOP, J., SCHWEIZER, CH. Unruhige Kinder. 6. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005, ISBN 3-423-36030-5.

Í AN, P., KREJ Í OVÁ, D. a kol. D tská klinická psychologie. 4. vyd. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1049-8.

Slovník cizích slov. Ver. 1.0, citováno: [2009-10-19] Dostupné z: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>>

Slovník cizích slov. Ver. 1.0, citováno: [2009-10-19] Dostupné z: <<http://www.slovník-cizich-slov.cz/>>

Slovník cizích slov. Ver. 1.0, citováno: [2009-10-19] Dostupné z: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD\\_strana](http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana)>

Školní vzd lávací programy a evaluace v mate ské škole. CD-ROM 4. aktualizace, kv ten 2009. Praha: Verlang Dashofer, 2009, ISSN 1802-4130.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. Test rizika poruch tení a psaní pro rané školáky. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001, ISBN 80-7183-221-9.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: d tství, dosp lost, stá í. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0.

Význam p edškolního období pro správný vývoj dít te. Ver. 1.0, citováno [2009-07-07] Dostupné z:<<http://www.psychoporadna.cz/cz/clanky/predskolni-obdobi/72.html>>

Zákon . 49/2009 Sb., kterým se m ní zákon . 561/2004 Sb., o p edškolním, základním, st edním, vyšším odborném a jiném vzd lávání (školský zákon), ve zn ní pozd jších p edpis .

ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzd lávací program. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-326-0.

ŽÁ KOVÁ, H., JUCOVI OVÁ, D. D ti s odkladem školní docházky a jejich úsp šný start ve škole. 2. vyd. Praha: D & H, 1999.



## 8 SEZNAM P ÍLOH

- P íloha íslo 1: „Test rizika poruch četení a psaní pro rané školáky“
- P íloha íslo 2: Dotazník pro učitelky speciálních tříd mateřské školy – práce s dětmi v odkladu školní docházky (varianta „B“)
- P íloha íslo 3: Dotazník pro učitelky v mateřské škole – práce s dětmi v odkladu školní docházky (varianta „A“)
- P íloha íslo 4: Kazuistika
- P íloha íslo 5: Vyhodnocení dotazník pro učitelky mateřských škol – práce s dětmi v odkladu školní docházky
- P íloha íslo 6: Kresba chlapce z 08.01.2008
- P íloha íslo 7: Kresba chlapce z 02.07.2009
- P íloha íslo 8: Kresba dívky z 18.09.2008
- P íloha íslo 9: Kresba dívky z 18.05.2009
- P íloha íslo 10: Metodika her

## Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jméno:	Vyš. dne:
Nar.:	Vyšetřil:
Škola (MtŠ/ZŠ):	Odklad:
Bydliště:	

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

### 1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

Víš, jak se děti rozpočítávají? Třeba en-ten-ty-ky dva-špa-lí-ky ..... Místo ukazování si to teď spolu zatleskáme. (Při procvičování testující slabikuje a tleská. V úkolu pouze zřetelně a pomaleji vysloví, dítě slabikuje a tleská samo.)

ÚKOL: Ted' zkus tleskat a říkat sám:

		Body
1.1.	ČOKOLÁDA	
1.2.	VLAŠTOVIČKO LEŤ	
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

### 2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

ZÁCVIK: Ted' si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova máma je m, táta – t. Tvé jméno má na začátku? Ano ...

ÚKOL: Uhodneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

### 3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

ZÁCVIK: Slyšíš s ve slově pes? Je s ve slově voda? Není, víd? A slyšíš p ve slově kope? A ve slově loví? Tam p není, víd? Je tam jen l-o-v-í.

ÚKOL: Slyšíš .... ve slově .....

		Body			Body
3.1.	CH – PROCHÁZKA		3.2.	CH – HOUBY	
3.3.	Í – PÍŠE		3.4.	Í – CHODÍ	
3.5.	H – CHODÍ		3.6.	H – KOHOUT	
3.7.	E – SADY		3.8.	E – SKÁČE	

Dovoleno kopírovat.

#### 4. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

**ZÁCVIK:** Podívej se na moji ruku. Je úplně stejná jako ta tvoje? Není, viď? Jsou si trochu podobné, ale moje je trochu větší, delší ... Je stejné, když řeknu *kůň* a *kůl*? Správně, není. Nebo *kos* a *koš*?...

**ÚKOL:** Jsou tato dvě slova úplně stejná? (vyslovujeme pomalu, odděleně)

Body			Body		
zácvik	VOK – VOK	<input checked="" type="checkbox"/>	zácvik	CETÝ – CETÍ	<input checked="" type="checkbox"/>
4. 1.	BALUM – BALUM	<input type="checkbox"/>	4. 2.	TYK – TIK	<input type="checkbox"/>
4. 3.	STĚS – STES	<input type="checkbox"/>	4. 4.	MANÍ – MANÝ	<input type="checkbox"/>
4. 5.	ZIK – ZÍK	<input type="checkbox"/>	4. 6.	DYR – DYR	<input type="checkbox"/>
4. 7.	FRAŠ – FLAŠ	<input type="checkbox"/>	4. 8.	BRAM – PRAM	<input type="checkbox"/>

#### 5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

**ZÁCVIK:** Testující procvičí s dítětem bzučení na bzučáku. Dítě si samo vyzkouší, jak funguje, pak opakuje asi tři různé varianty po testujícím. Zdůrazníme, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé – opakujeme i později, protože dítě má někdy tendenci zkracovat a výsledky by byly zkreslené.

**Ted' zkus zabzučet podle toho, co ti budu říkat. Tam, kde se ti slovo bude zdát dlouhé, zabzučíš dlouze, kde krátké, zabzučíš krátce: pápá, kuk, jéje!** (pomáháme, opravujeme)

**ÚKOL:** Testující vždy říká celé věty, ale vždy zdůrazní a zopakuje, co má dítě zabzučet, tedy to, co je vyznačeno velkými tiskacími písmeny.

Body		
5.1.	Sova houká <b>HÚ HÚ</b>	<input type="checkbox"/>
5.2.	Slepička odpovídá <b>KO KO DÁK</b>	<input type="checkbox"/>
5.3.	Na kočku voláme <b>ČI ČÍ</b>	<input type="checkbox"/>
5.4.	Ája volá na psa <b>FÍKU</b>	<input type="checkbox"/>

#### 6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

**ZÁCVIK:** Podívej se na tenhle obrázek. Jsou tu nakresleny dešťové kapky. Některé malé a jiné velké. Zkus ted' podle nich zabzučet na bzučák tak, abys na velkou kapku zabzučel dlouze a na malou krátce.

**ÚKOL a):** Tento třetí řádek zkus úplně sám. (6.1.)

**ÚKOL b):** A nyní to uděláme obráceně. Já budu mačkat bzučák a ty mi ukážeš řádek kapek, podle kterých bzučím. (6.2. – 6.4.).

Body	
6.1.	<input type="checkbox"/>
6.2.	<input type="checkbox"/>
6.3.	<input type="checkbox"/>
6.4.	<input type="checkbox"/>

#### 7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

**ZÁCVIK:** Už jsme si povídali o tom, že moje ruka a tvoje ruka nejsou úplně stejné. Také obrázky, které ti budu ukazovat, si budou trochu podobné, ale jen některé budou úplně stejné. Následující dva zácvíčkové obrázky opravujeme, zdůvodníme.

ÚKOL: A teď mi řekni sám, které obrázky jsou stejné a které různé.

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

## 8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

ZÁCVIK: Testující ukazuje dítěti vždy jeden obrázek po dobu 3 - 5 vteřin. Po zakrytí jej dítě vyhledává mezi několika podobnými obrázky. **Ted' ti ukážu obrázek. Ty si ho pozorně prohlédneš a až ho schovám, najdeš ho mezi těmito ostatními obrázky.** (pomáháme)

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

## 9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

ÚKOL: Tyhle dva obrázky zkus teď překreslit co nejpřesněji sem pod sebe.

Body

9.1.	
9.2.	

## 10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

ÚKOL: Dítě opakuje po testujícím. Pokud něco zkomolí, je třeba si ověřit, zda nemá vadu výslovnosti. Pokud má dítě vadu výslovnosti, je třeba posoudit, zda slovo zopakovalo v rámci své vady dobře, nebo jej ještě zkomolilo. Teprve tuto poslední možnost považujeme za chybu. Také několikeré rozběhnutí, zakoktání a opakování je chyba. **A teď říkej po mně:**

Body			Body		
10.1.	CVRČEK		10.2.	TŘPYTIVÝ	
10.3.	ŠEHÉREZÁDA		10.4.	NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	
10.5.	PODPLUKOVNÍK		10.6.	OBDIVUHODNĚ	

## 11. JEMNÁ MOTORIKA – NÁPODOBENÍ PÍSMO

ÚKOL: Ted' ti dám takové zvláštní písmo. Nech si ho před sebou jako vzor a zkus ho překreslit na papír co nejpřesněji.

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

## 12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

ZÁČVIK: Pracujeme se znaky úkolu 11. Nejprve v pořadí horní – střední – dolní, v úkolech se pořadí zaměňuje. Teď dávej dobrý pozor, něco tě naučím. Tento první znak se jmenuje UF, tento PÍP a tento BÁC. Ještě jednou ti to zopakují .... A teď mi sám ukaž, kde je PÍP, kde je BÁC, kde je UF.

ÚKOL:

„Jak se jmenuje tento znak...“ (ukazujeme)

„Nyní obrázky schovám. Víš, že jeden byl nahoře, jeden uprostřed a jeden dole. Řekni mi tedy, jak se jmenoval znak...“

Body		
12.1.	Dole (BÁC)	
12.2.	Uprostřed (PÍP)	
12.3.	Nahoře (UF)	

Body		
12.4.	Uprostřed (PÍP)	
12.5.	Nahoře (UF)	
12.6.	Dole (BÁC)	

## 13. RÝMOVÁNÍ

ZÁČVIK: Asi víš, že se v básničkách některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa .... ano vos, míč .... ano pryč nebo rýč.

ÚKOL: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

Body		
13.1.	LES	
13.2.	STŮL	
13.3.	SVĚT	

## CELKOVÉ HODNOCENÍ

Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky		
2. Sluchová analýza na 1. hlásku		
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově		
4. Sluchové rozlišování podobných slov		
5. Sluchové rozlišování délek		
6. Zrakové rozlišování – rytmus		
7. Zrakové rozlišování – PLO		
8. Zraková paměť		
9. Zrakové vnímání – plošné		
10. Artikulační obratnost		
11. Jemná motorika – napodobení písma		
12. Intermodalita – učení písma		
13. Rýmování		
CELKEM		

## Příloha číslo 2

### **DOTAZNÍK PRO UČITELKY SPECIÁLNÍCH TŘÍD V MATEŘSKÉ ŠKOLE – PRÁCE S DÍTĚTEM V ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY**

Varianta „B“

1 B. Pomohly Vám základy z „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“, pro tvorbu IVP a v čem?

2 B. Pomohl Vám test specifikovat dílčí obtíže dítěte?

3 B. Ve kterých oblastech jsou děti v OŠD nejčastěji nezralé?

Tělesné.

Psychické.

Citové.

Sociální.

Pracovní.

4 B. Se kterými zařízeními spolupracujete při doporučení OŠD?

PPP.

SPC pro vady řeči.

SPC pro vady zraku.

SPC pro tělesná postižení.

Jiná, prosím vypište: .....

5 B. Jak reagují rodiče na Vámi doporučený OŠD?

Souhlasí bez připomínek.

Diskutují o našem návrhu.

Přicházejí sami.

Zamítají.

Jiné možnosti, prosím vypište: .....

6 B. Zintenzivní se jejich spolupráce s MŠ v „odkladovém“ roce jejich dítěte?

Ano.

Ne.

7 B. Které dovednosti se u dětí v OŠD nejvíce rozvinou? Vypište alespoň 2-3.

8 B. Respektujete individuální zvláštnosti dítěte při všech činnostech v MŠ? (Podle týdenní evaluace.)

Vždy.

Dle aktuální situace.

9 B. Jakou nabízíte dětem stimulaci? (Podle týdenní evaluace.)

Množstvím.

Kvalitou.

Proměnlivostí vnějších podnětů.

Jiným způsobem, prosím vypište: .....

10 B. Kterou z těchto variant upřednostníte při výchově? (Podle týdenní evaluace.) Označte, prosím pořadím za 1., 2., 3.

Stabilitu.

Jednotnost.

Důslednost.

11 B. Pracujete na svém dalším vzdělávání a jak?

Sebevzdělávání.

Kurzy dalšího vzdělávání.

Zvyšování kvalifikace bakalářským nebo magisterským studiem.

Jiným způsobem, prosím vypište: .....

## Příloha číslo 3

### DOTAZNÍK PRO UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE – PRÁCE S DÍTĚM V ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Varianta „A“

1.A Ve kterých oblastech jsou děti v OŠD, podle Vašich zkušeností, nejčastěji nezralé?

Tělesné.

Psychické.

Citové.

Sociální.

Pracovní.

2.A Se kterými zařízeními spolupracujete při doporučení OŠD?

PPP.

SPC pro vady řeči.

SPC pro vady zraku.

SPC pro tělesná postižení.

Jiná, prosím vyplňte: .....

3.A Jak reagují rodiče na Vámi doporučený OŠD?

Souhlasí bez připomínek.

Diskutují o našem návrhu.

Přicházejí sami.

Zamítají.

Jiné možnosti, prosím vyplňte: .....

4.A Zintenzivní se spolupráce rodičů s MŠ v odkladu školní docházky (OŠD) jejich dítěte?

Ano.

Ne.



5.A Které dovednosti se u dětí v OŠD nejvíce rozvinou? Vypište alespoň 2-3.

6.A Respektujete individuální zvláštnosti dítěte při všech činnostech v MŠ? (Podle týdenní evaluace.)

Vždy.

Dle aktuální situace.

7.A Jakou nabízíte dětem stimulaci? (Podle týdenní evaluace.)

Množstvím.

Kvalitou.

Proměnlivostí v různých podmínkách.

Jiným způsobem, prosím vypište: .....

8.A Kterou z těchto variant upřednostníte při výchově? (Podle týdenní evaluace.) Označte, prosím pořadím za 1., 2., 3.

Stabilitu.

Jednotnost.

Důslednost.

9.A Pracujete na svém dalším vzdělávání a jak?

Sebevzdělávání.

Kurzy dalšího vzdělávání.

Zvyšování kvalifikace bakalářským nebo magisterským studiem.

Jiným způsobem, prosím vypište: .....

10.A Pracovali jste s dětmi v OŠD s Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky?

## Příloha číslo 4

### KAZUISTIKA CHLAPCE NAVŠTÍVJÍCÍHO PRVNÍM ROKEM SPECIÁLNÍHO TŘÍDU MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, se speciálními pedagogickými centry a dalšími odbornými pracovišti. Odborní poradci vyšetřují děti přímo v mateřské škole, u dětí tak odpadá stres z neznámého prostředí a dochází i k vzájemné spolupráci odborného poradce, rodičů a učitelů.

#### Školní rok 2007/2008

Chlapec L. nastoupil do mateřské školy, do třídy běžného typu. Jeho chronologický (aktuální) věk 4,4. S kolektivním zařazením neměl prozatím žádnou zkušenost. Souasně s ním nastoupily do třídy další děti. Tyto se zadaptovaly na novou sociální situaci do 14 dnů. L. byl od počátku plavivý, smutný, nedokázal se orientovat v prostoru třídy, ani v kolektivu, nezvládal sebeobsluhu. Po 6 týdnech pedagogického pozorování jsme se rozhodli tuto situaci konzultovat s maminkou.

Nabídli jsme rodině péči chlapce s pokračujícími adaptačními obtížemi do malého kolektivu speciální třídy mateřské školy a zároveň bylo mamince vysvětleno, že pro vstupu do speciální třídy je nutné vyšetření PPP. Maminka s tímto souhlasila.

Speciální třída sousedí s třídou běžného typu, do které byl L. přijat. Děti z obou tříd se znají, protože učitelky spolupracují a připravují některé aktivity společně. Maminka naší informaci přijala s rozpaky a nechala si čas na rozmyšlenou. Bylo cítit, že je nabídkou zaskočená, protože o speciální třídu neměla žádné informace a považovala ji za něco „špatného“. Mamince byl vysvětlen statut této třídy a přínos malého kolektivu s navýšenou individuální péčí pro adaptaci L. Maminka s péčou souhlasila, L. byl ve třídě spokojený. Mamince ještě nejméně 14 dnů trvalo, než se péčou chlapce ztotožnila.

Závěry vyšetření PPP se shodovaly v základních bodech s pedagogickým pozorováním. Diagnóza PPP: Chlapec s lehce se opožďujícím vývojem poznávacích (kognitivních) funkcí. Méně rozvinutými dovednostmi percepce. Vadná výslovnost některých hlásek. Adaptační obtíže. PPP doporučila vstup chlapce do speciální třídy a práci dle „Individuálního vzdělávacího plánu“.

MŠ na základě vyšetření pedagogicko-psychologickou poradnou pro chlapce vypracovala Individuální vzdělávací plán.

### **Pedagogická diagnóza pro školní rok 2007/2008:**

- Chlapec po příchodu do mateřské školy má adaptační obtíže.
- Chlapec je ve všech činnostech nejistý, neobratný, ale snaží se úkoly splnit.
- Preferuje samostatnou hru s autíky nebo pozoruje děti kolem sebe, do kterého se nezapojuje.
- Sebeobsluha – sám se neustrojí. Při hygieně potřebuje pomoc.
- Koncentrace pozornosti je velice nízká.
- Má s vadnou výslovností hlásek L,C,S,Z, Š,Ž,R, , poměrně slovní zásoba, sluch v pořádku.
- Sám nevypravuje, neúčastní se konverzace ani mezi dětmi, na otázky odpovídá jednoslovně.
- Analogické myšlení zatím nerozvinuto.
- Předmatické představy zatím nerozvinuty, číselnou řadu vyjmenuje do 5.
- Paměť – krátkodobá.
- Lateralita – souhlasná, dominance pravé ruky
- Hrubá motorika i koordinace pohybu – nejistá.
- Jemná motorika – manipulace s předměty nejistá.
- Grafomotorika – chybný úchop tužky, neuvolněná ruka.
- Kresba – opožděná, na úrovni hlavonožce, čára nejistá, nitkovitá.
- Barvy – umí je rozlišit, ale pojmenování zatím plete.

### **Vzdělávací oblasti pro školní rok 2007/2008:**

- Posilovat sociální a emoční samostatnost podporou, pochvalou.
- Při zapojení práce oslabené koncentraci pozornosti oceněním snahy, stálou pozitivní motivací a podporou. Činnosti a úkoly rozfázovat na menší časové úseky.
- Rozvoj řeči – rozšiřovat slovní zásobu, aktivně ji zapojovat do běžné mluvy. Podporovat správnou tvorbu vět a cvičit správné tempo řeči. Vypravování s obrázky, děj podle předlohy, podpora aktivního vypravování vlastních zážitků. Spolupracovat s logopedem na vyvození a zafixování vadných hlásek.
- Rozvoj myšlení – postupným vedením k poznání formou vyprávění, řízení a kontrolované činnosti.
- Posilovat vnímání obsahu předmatických pojmů, prostorových pojmů a pojmů ady.

- Rozvoj grafomotorických dovedností – uvolňovací cvičení – kresba do krupice, modelování, kresba na velký formát papíru, nácvik správného úchopu tužky – trojhranný program.
- Rozvoj vizuomotorických dovedností – hry a aktivity se změnou pozic v prostoru.
- Rozvoj zrakového vnímání a paměti – pomocí her, skládání jednoduchých puzzlí.
- Rozvoj sluchového vnímání a paměti – básničky, písničky, rozvoj fonemického sluchu.

#### **Evaluace školního roku 2007/2008:**

- Chlapec i přes časté absence (z důvodů nemoci) udělal značný pokrok.
- Emoční samostatnost je nutné dále posilovat.
- Společné hry hraje rád, ale dlouho mu trvá než si zafixuje pravidla.
- Sebeobsluha – oblečení se, oblečení si umí srovnat, ale zatím se sám neupraví.
- Známe komunikovat s těššími dětmi i s učiteli. Odpovídá ve větách. Těší se na vyprávění dětí podle obrázků. Nacvičili jsme správné dýchání při mluvě a rozcvičili oromotoriku mluvidel. Chlapec zvládá analýzu slov.
- Zná základní prostorové pojmy, jednoduché básničky a písničky.
- Hrubou i jemnou motoriku jsme procvičovali každý den, stále je nutná podpora, pochvala, chlapec je při samostatné práci i nadále nejistý. To platí také při grafomotorických dovednostech – je potřeba i opakované úkoly verbalizovat a chlapce u nich podporovat, jinak je nedokonalý, i když by je zvládl.
- Skládání puzzlí, ani konstruktivní stavebnice chlapce nebaví.

#### **Pedagogická diagnóza pro školní rok 2008/2009:**

- U chlapce přetrvává nejistota ve všech činnostech v mateřské škole.
- Sebeobsluha – ustrojí se a oblečení si srovná. Při hygieně je nutná dopomoc.
- Koncentrace pozornosti je na nízké úrovni, krátkodobá.
- Má slabou výslovnost hlásek C,S,Z, Š,Ž,R, a fixace hlásky L. Přiměřená slovní zásoba, sluch v pořádku.
- Komunikuje a hraje si s dětmi mladšího věku.
- Analogické myšlení zatím nerozvinuto.
- Předmatické představy zatím nerozvinuty, číselnou řadu vyjmenuje do 20.
- Paměť – krátkodobá.
- Lateralita – souhlasná, dominance pravé ruky.

- Hrubá motorika i koordinace pohybu – nejistá.
- Jemná motorika – manipulace s předměty neobratná.
- Grafomotorika – ncvičený správný úchop tužky, neuvolněná ruka.
- Kresba – samostatná kresba na úrovni hlavonožce, postavu nakreslí pouze podle instrukcí, zatímco vykreslovat omalovánky.
- Barvy – umí i s odstíny, nepozná pouze fialovou barvu.

#### **Vzdělávací oblasti pro školní rok 2008/2009:**

- Posilovat sociální a emoční samostatnost podporou, pochvalou.
- Sebeobsluha – vést chlapce k úpravě zevního vzhledu, ncvičit správné obouvání a samostatnou hygienu.
- Píspěsobení práce oslabené koncentrací pozornosti oceněním snahy, stálou pozitivní motivací a podporou. Zvyšovat pracovní sebevědomí.
- Rozvoje i – rozšiřovat slovní zásobu, podporovat aktivní vyprávění vlastních zážitků nejen uitelce, ale i ostatním dětem. I nadále spolupracovat s logopedem na vyvození a zafixování vadných hlásek.
- Rozvoj myšlení – postupným vedením k poznání formou vědomé, řízené a kontrolované činnosti.
- Posilovat vnímání obsahu předmětových pojmů, prostorových pojmů a pojmů ady.
- Rozvoj grafomotorických dovedností – uvolňovací cvičení, fixace správného úchopu tužky, podpora při vykreslování.
- Rozvoj vizuomotorických dovedností – upevnění her a aktivit se změnou pozic v prostoru, nácvik dovedností pomocí her v rovině.
- Rozvoj zrakového vnímání a paměti – pomocí her, skládání jednoduchých puzzlů.
- Rozvoj sluchového vnímání a paměti – básničky, písničky, rozvoj fonematického sluchu.

#### **Evaluace školního roku 2008/2009:**

- Chlapec si během školního roku posílil, jak pracovní, tak sociální sebevědomí, nyní kdy potřebuje ještě dopomoc učitelky, formou správné stimulace. Emoční samostatnost je potřeba posilovat.
- Sebejistotu také získává při opakování společných her, kde bez problémů zvládá pravidla. Nové hry chlapci čelí potíže.

- Sebeobsluhu zvládá, ještě je potřeba vštípit správnou hygienu obličeje po jídle.
- Už se nebojí komunikace s vrstevníky, do konfrontace jde jedině s oporou učitelky ve třídě. Při nápravě hlásek jsme spolupracovali s logopedkou. Posílil se i fonemický sluch – rozlišuje první hlásky ve slovech.
- Paměť krátkodobá, znalosti, které procvičíme v MŠ opakovaně se již začínají fixovat.
- Pedmatematické dovednosti – jiné potíže, nacvičení pojmů více, méně.
- Chlapec už nemá potíže v hrubé a jemné motorice. Rád skládá puzzle, mozaiky, atd. a má radost ze svého úspěchu.
- Samostatná kresba neodpovídá věku, ale chlapec začal být velmi šikovný v grafomotorických dovednostech, v pracovních činnostech. Má zafixovaný správný úchop tužky a ruka začíná být uvolněná.
- Vizuomotorické dovednosti – došlo ke zlepšení, v příštím školním roce je budeme posilovat.
- Na základě skutečností – malé pracovní a emoční sebevědomí, vada řeči, nízká úroveň kresby, potíže v pedmatematických dovednostech, nízká koncentrace pozornosti a krátkodobá paměť – jsme navrhli odklad školní docházky, který jsme konzultovali s rodiči a s pedagogicko-psychologickou poradnou.

**Závěr vyšetření:** Chlapec s pozvolnou se rozvíjejícím vývojem percepčním, grafomotorickým i kognitivním. Doporučíme odklad školní docházky o jeden rok. Závěr vyšetření s maminkou prohodíme. Rodiče s OŠD souhlasí.

#### **Pedagogická diagnóza pro školní rok 2009/2010:**

- Chlapec začíná nabývat sebejistoty díky pozici nejstaršího dítěte ve třídě.
- Sebeobsluha – je potřeba zafixovat správnou hygienu po jídle.
- Koncentrace pozornosti – na nízké úrovni.
- řešivou výslovností hlásek C,S,Z,R, , přiměnou slovní zásoba, sluch v pořádku.
- Komunikuje a hraje si již se všemi dětmi. Nebojí se jít vyjít ani vzkaz do jiné třídy.
- Pozvolna se rozvíjí analogické myšlení.
- Pedmatematické představy se začínají postupně utvářet.
- Paměť je potřeba stále posilovat.
- Lateralita – souhlasná, dominance pravé ruky.

- Hrubá motorika i koordinace pohybu – v po řádku, ve známém prostředí.
- Jemná motorika – v po řádku, ve známém prostředí.
- Grafomotorika – zafixovaný správný úchop tužky, ruka uvolněná.
- Kresba – samostatná kresba na úrovni hlavonožce, postavu nakreslí pouze podle instrukcí, zatím vykreslovat omalovánky.
- Barvy – umí.

#### **Vzdělávací oblasti pro školní rok 2009/2010:**

- Při psaní práce oslabené koncentraci pozornosti ocením snahy, stálou pozitivní motivací a podporou. Utvrdit pracovní, emocionální a sociální sebevědomí podporou samostatnosti.
- Společné hry – chlapce stavět do vedoucího postavení – podpora suverenity.
- Rozvoj řeči – podpora aktivní mluvy se zafixováním vyvozených hlásek. Stále spolupráce s logopedkou.
- Rozvoj myšlení – postupným vedením k poznání formou v domě, řízené a kontrolované činnosti.
- Předmatické pojmy rozvíjet pomocí vizuální podpory.
- Rozvoj grafomotorických dovedností – uvolňovací cvičení, zapojení do „Metody dobrého startu“.
- Na základě výsledků z „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ je potřeba u chlapce i nadále rozvíjet fonemický sluch, sluchové rozlišování délek, plošné zrakové vnímání, artikulační obratnost a intermodalitu.

## KAZUISTIKA DÍVKY NAVŠTÍVJÍCÍ BĚŽNÝ TYP TŘÍDY MATEŘSKÉ ŠKOLY S INTEGRACÍ VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ

Dívka B. nastoupila do mateřské školy, do třídy běžného typu. Její chronologický věk 4,7. Po šesti týdnech pedagogického pozorování uitelky zaznamenaly u dívky vadnou mluvu. Situaci konzultovali s maminkou a navrhli vyšetření SPC pro děti s vadami řeči a sluchu. Maminka s tímto souhlasila.

Závěry vyšetření SPC pro děti s vadami řeči a sluchu se shodovaly v základních bodech s pedagogickým pozorováním. Diagnóza: Dyslalia multiplex.

SPC pro děti s vadami řeči a sluchu doporučilo individuální integraci a práci dle „Individuálního vzdělávacího plánu“.

Během školního roku byly u dívky, na základě pedagogického pozorování, zaznamenány nekoordinované pohyby, nedostatky v jemné motorice a grafomotorice. Uitelky situaci konzultovali s rodiči. Nabídli rodině péči dle dívky do malého kolektivu speciální třídy mateřské školy. Rodičům byl vysvětlen statut této třídy a přínos malého kolektivu s navýšenou individuální péčí, která je před nástupem do základní školy ještě intenzivnější. Rodiče s postupem dívky do speciální třídy nesouhlasili.

MŠ na základě vyšetření speciálním pedagogickým centrem pro děti s vadami řeči a sluchu vypracovala „Individuální vzdělávací plán“.

### **Pedagogická diagnóza pro školní rok 2008/2009:**

- Dívka neprojevující zájem o plnění úkolů, velice hravá.
- Sebeobsluha – na úrovni věku.
- Paměť a koncentrace pozornosti – krátkodobá.
- Předmatematické představy – na úrovni věku.
- řeč spontánní, srozumitelná s nesprávnou výslovností hl. CH, , Š, Ž, vadnou interdentalní výslovností hl. T, D, N, C, S, Z, R, . Melodie řeči přirozená, tempo spíše přemírné. Fonemický sluch dostatečně nerozvinut, rytmizace zacyklená, sluchovou analýzu nezvládá. Slovní zásoba na úrovni věku dítěte.
- Lateralita – souhlasná, dominance pravé ruky.
- Hrubá motorika – nekoordinované pohyby, běh po špičkách.
- Jemná motorika – slabší prstová.
- Grafomotorika – chybný úchop tužky s přesahem palce, spíše hrsti ková, ruka neuvolněná.



- Kresba – slabší průměr.
- Barvy – umí.

#### **Vzdělávací oblasti pro školní rok 2008/2009:**

- Při psaní práce oslabené koncentrací pozornosti ocením snahy, stálou pozitivní motivací a podporou.
- Pochvalou a povzbuzením motivovat k plnění úkolů předškolního dítěte.
- Rozvoj myšlení – postupným vedením k poznání formou v domě, řízené a kontrolované činnosti.
- Posilovat a rozvíjet předmatematické pojmy.
- Rozvoj řeči – procvičovat motoriku mluvidel, nácvik správného dechového stereotypu, reedukace výslovnosti. Rozvíjet fonemický sluch a sluchové vnímání.
- Rozvoj hrubé motoriky – zdravotní cvičení, především zaměřené na klenbu nožní.
- Rozvoj jemné motoriky – pomocí didaktických her.
- Rozvoj grafomotorických dovedností – uvolňovací cvičení, nácvik správného držení tužky. Zapojení do Metody dobrého startu.
- Rozvoj vizuomotorických dovedností – upevnění her a aktivit se změnou pozic v prostoru, nácvik dovedností pomocí her v rovině.
- Rozvoj zrakového vnímání a paměti – pomocí her, skládání jednoduchých puzzlů.

#### **Evaluační školního roku 2009/2010:**

- Dívka na základě kladné motivace začala mít zájem o úkoly, pracovní tempo je velmi pomalé.
- U dívky se podařilo rozvíjet mluvidla a nacvičit správný dechový stereotyp. Není návaznost v rodině.
- Hrubá motorika – rozvoj pomocí zdravotního cvičení, nutná následná cvičení.
- Jemná motorika – nastalo zlepšení, dále rozvíjet pomocí her.
- Grafomotorika – nedáří se fixovat správný úchop tužky i přes podpůrný trojhranný program. Není návaznost v rodině.
- „Metoda dobrého startu“ – dívka nejistá a nesamostatná – nutná podpora učitelky.
- Na základě výše uvedených skutečností se učitelky rozhodly rodičům dívky navrhnout odklad školní docházky, který konzultovaly s pedagogicko-psychologickou poradnou.

**Záv r vyšet ení:** Dít s opožd ěným v ývojem e i, pracovn ě m ěn zral ě. Doporu ujeme odklad školn ě docházky o jeden rok. Záv ry vyšet ení s maminkou proho vo eny. Rodi e s OŠD souhlasí. V odkladu prioritou z stává logopedick á pé e – nutná spolupráce rodi s logopedkou.

#### **Pedagogická diagn óza pro školn ě rok 2009/2010:**

- Dívka je p i pln ě ní úkol pomalá a n kdy nejistá.
- Sebeobsluha – na úrovni v ku.
- Pam ě a koncentrace pozornosti – nižší.
- P edmatematické p edstavy – na úrovni v ku.
- e spontánní, srozumitelná s nesprávnou v ýslovností hl. , Š, Ž, vadnou interdentaln ě v ýslovností hl. T, D, N, C, S, Z, R, .
- Lateralita – souhlasná, dominance prav ě ruky.
- Hrub á motorika – stále b ě h po špi kách.
- Jemná motorika – na úrovni v ku.
- Grafomotorika – chybn ě úchop tužky, neuvoln ě ná ruka.
- Kresba – na úrovni v ku.
- Barvy – umí.

#### **Vzd lávací oblasti pro školn ě rok 2009/2010:**

- P izp sobení práce oslaben ě koncentraci pozornosti ocen ěn ěm snahy, stálou pozitivn ě motivací a podporou.
- Rozvoj m ýšlení – postupn ěm vedením k poznání formou v dom ě, ízen ě a kontrolovan ě innosti.
- Rozvoj e i – reedukace v ýslovnosti – apelovat na rodi e – spolupráce. Stále rozvíjet fonematický sluch a sluchov ě vnímání.
- Rozvoj hrub ě motoriky – procvi ovat koordinaci pohyb , navázat na zdravotn ě cvi ení
- Rozvoj jemn ě motoriky – pomocí didaktick ých her – podporovat rychlost a samostatnost.
- Rozvoj grafomotorick ých dovedností – uvol ovací cvi ení, nácvik správn ěho držení tužky – apelovat na rodi e – spolupráce. Zapojení do „Metody dobr ěho startu“.
- Na základ v ýsledk z „Testu rizika poruch ěn ě a psaní pro ran ě školáky“ je pot eba u dívky i nadále rozvíjet fonematický sluch, sluchov ě rozlišování d ělek, zrakovou pam ě, artikula ě ní obratnost a r ýmování.

## Příloha číslo 5

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO UČITELKY MATEMATICKÝCH ŠKOL – PRÁCE S DÍTĚTEM V ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Otázky, které vyplňovaly všechny dotazované učitelky – celkový počet 24 dotazovaných.

1 A, 3 B. Ve kterých oblastech jsou děti v OŠD nejčastěji nezralé?

Pracovní.	19 x
Psychické.	15 x
Sociální.	17 x
Čitové.	4 x
Tělesné.	1 x

2 A, 4 B. Se kterými zařízeními spolupracujete při doporučení OŠD?

PPP.	24 x
SPC pro vady řeči.	20 x
SPC pro autisty	4 x
SPC pro vady zraku.	3 x
SPC pro tělesně postižené.	2 x
Pediatr	1 x

3 A, 5 B. Jak reagují rodiče na Vámi doporučený OŠD?

Diskutují o našem návrhu.	22 x
Přicházejí sami.	13 x
Souhlasí bez připomínek.	7 x
Zamítají.	3 x

4 A, 6 B. Zintenzivní se spolupráce rodičů s MŠ v „odkladovém“ roce jejich dítěte?

Ano.	18 x
Ne.	4 x
Ne vždy.	1 x
Pouze někdy.	1 x

5 A, 7 B. Které dovednosti se u dětí v OŠD nejvíce rozvinou? Vypište alespoň 2-3.

Nejmástěji byly uváděny tyto dovednosti:

Komunikativní dovednosti.	20%
Pracovní schopnosti.	16%
Rozumové schopnosti.	11%
Soustředěnost.	9%
Pozornost.	8%
Grafomotorické.	8%
Sociální.	8%
Motorika.	6%
Samostatnost.	6%
Sebeobsluha.	4%
Kognitivní	4%

6 A, 8 B. Respektujete individuální zvláštnosti dítěte při všech činnostech v MŠ? (Podle týdenní evaluace.)

Dle aktuální situace.	14 x
Vždy.	9 x
Vtříšinou.	1 x

7 A, 9 B. Jakou nabízíte dětem stimulaci? (Podle týdenní evaluace.)

Kvalitou.	43%
Proměnlivostí vnějších podmínek.	43%
Individuálním přístupem.	8%
Pohodovým prostředím.	3%
Množstvím.	3% + pestrou škálou metodického a didaktického materiálu

8 A, 10 B. Kterou z těchto variant upřednostníte při výchově? (Podle týdenní evaluace.)

Označte, prosím pořadím za 1., 2., 3.

Umístění podle četnosti voleb:

Dělnost.	1. – 16 x
Jednotnost.	2. – 14 x

Stabilitu. 3. – 15 x

Umíst ní podle po adí a etnosti zaznamenává tabulka íslo 4.

**Tabulka íslo 4:** Zaznamenává umíst ní variant, které u ítelky up ednost ují p í výchov podle po adí a etnosti.

	po adí	etnost	po adí	etnost	po adí	etnost
<b>d slednost</b>	1.	16 x	2.	5 x	3.	0 x
<b>jednotnost</b>	1.	1 x	2.	14 x	3.	6 x
<b>stabilita</b>	1.	4 x	2.	2 x	3.	15 x

9 A, 11 B. Pracujete na svém dalším vzd lávání a jak?

Kurzy dalšího vzd lávání. 23 x

Sebevzd lávání. 21 x

Zvyšování kvalifikace bakalá ským nebo magisterským studiem. 2 x

Jiným zp sobem, prosím vyplňte: hospítace u kolegy . 1 x

**Otázka pro u ítelky mate ských škol, kde se neprovád í „Test rizika poruch tení a psaní pro rané školáky“ – celkový po et 16 dotázaných.**

10 A. Pracovali jste s d tmi v OŠD s „Testem rizika poruch tení a psaní pro rané školáky“?

Ne 14 x

Nevypln no 2 x

Ano 0 x

**Otázky pro u ítelky mate ských škol, kde se provád í „Test rizika poruch tení a psaní pro rané školáky“ – celkový po et 8 dotázaných.**

1 B. Pomohly Vám záv ry z „Testu rizika poruch tení a psaní pro rané školáky“, pro tvorbu IVP a v em?

Ano 8 x

- s tvorbou IVP, s plánováním individuálního p ístupu k dít i, p í výb ru st žejních inností.

Ne 0 x

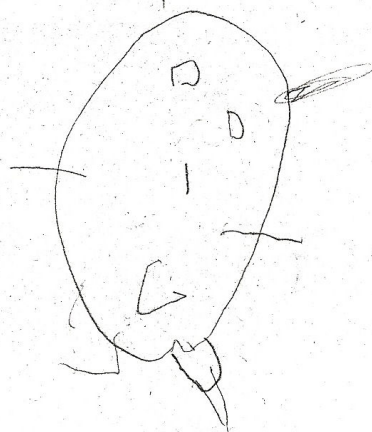
2 B. Pomohl Vám test specifikovat důležitější obtíže dítěte?

Ano 7 x

částečně 1 x

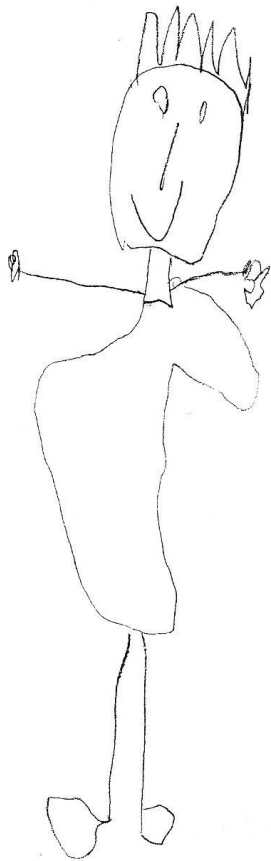
Ne 0 x

# P íloha íslo 6



8.1.08

LUKASEK



2.7.09

Dubček



P íloha íslo 8

ZARUNKA

18. 9. 08

NAMINKA



12.5.09  
Bálg



**METODIKA HER PRO DĚTI V ODKLADU  
ŠKOLNÍ DOCHÁZKY**



# OBSAH

OBSAH .....	2
1 HRY PODPORUJÍCÍ EMOČNÉ DOVEDNOSTI .....	4
1.1 HLEDÁNÍ SLOV .....	4
1.2 MNOHO DOMŮ, MNOHO STROMŮ .....	4
1.3 ZKOUMÁNÍ PŮBHU .....	4
1.4 HRA NA NÁMOŘNÍKY .....	5
2 HRY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ MOTORIKY .....	7
2.1 HRUBÁ MOTORIKA .....	7
2.1.1 PŘECHÁZENÍ PŘES PŘEKÁŽKY .....	7
2.1.2 BALANCOVÁNÍ S NAFUKOVACÍM MÍČEM .....	7
2.1.3 POHAZOVÁNÍ MÍČKEM .....	7
2.2 JEMNÁ MOTORIKA .....	8
2.2.1 NAVLÉKÁNÍ KORÁLKŮ .....	8
2.2.2 KRESLENÍ KULÍČKOU .....	8
2.2.3 ZNÁZORNÍ ZVÍŠŤKA .....	8
2.3 GRAFOMOTORIKA .....	9
2.3.1 DOLNÍ OBLOUKY .....	9
2.3.2 HORNÍ KLIČKA .....	9
2.3.3 DOLNÍ KLIČKA .....	9
2.3.4 DOKRESLI OBRÁZEK .....	9
3 HRY NA ROZVOJ PERCEPCE .....	10
3.1 ZRAKOVÁ PERCEPCE .....	10
3.1.1 POZNÁVÁME TVARY .....	10
3.1.2 UKRYTÁ ZVÍŠŤKA .....	10
3.1.3 CO UBYLO, CO PŘIBYLO .....	10
3.2 SLUCHOVÁ PERCEPCE .....	10
3.2.1 HRY VE TÍDĚ .....	10
3.2.2 NAJDI HRNEC .....	11
3.2.3 HÁDEJ, CO SLYŠÍŠ .....	11
3.2.4 HRY NA ZVÍŠŤKA .....	11
3.3 HRY NA ROZVOJ PROSTOROVÉ ORIENTACE .....	12
3.3.1 DĚM Z KOSTEK .....	12
3.3.2 CO JSEM POSLALA? .....	12
3.3.3 POD STĚL – NAD STĚL .....	12
3.3.4 CVIČENÍ S KOUZELNOU ŠKŘÍTKOU .....	12
3.4 SERIALITA .....	13
3.4.1 ROVNÝ DOBY .....	13
3.4.2 DNÍ V TÝDNU .....	13
3.5 INTERMODALITA .....	13
3.5.1 AUTO, TUŽKA, STROM .....	13
3.5.2 HRY S OBRÁZKY .....	14
4 HRY NA ROZVOJ ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ .....	14
4.1 KOUZLENÍ S VĚTRM .....	14
4.2 OBRÁZKY S LÍSTKY .....	15
4.3 ZVUKOVÉ NÁSTROJE .....	15
4.4 CO VŠECHNO POTŘEBUJEME? .....	15
5 HRY PODPORUJÍCÍ EMOCIONÁLNÍ OBLASTI .....	16

5.1 HONZA MÁ CHU NA BONBON .....	16
5.2 HRAJEME SI.....	16
6 HRY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ POZORNOSTI A SOUSTŘEDNÍ .....	17
6.1 HRA NA BYSTROZRÁKÉHO KRÁLE .....	17
6.2 KRÁLOVNA ŽOFIE .....	17
6.3 DOMÁCÍ ZVÍŘÁTA .....	17
7 HRY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ POTŘEBNÝCH DOVEDNOSTÍ .....	19
7.1 HRA NA NÁMĚ .....	19
7.2 VYPRÁVNĚNÍ SÍSLY .....	19
7.3 POÍTEJ DÁL .....	19
8 HRY PODPORUJÍCÍ CVIČENÍ PAMĚTI.....	19
8.1 ÚKOLY .....	19
8.2 SHROMAŽDĚNÍ STAVEBNICOVÝCH KOSTEK .....	20
8.3 SLOVNÍK ET Z.....	20
9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	21

# 1 HRY PODPORUJÍCÍ EOVÉ DOVEDNOSTI

## 1.1 HLEDÁNÍ SLOV

CÍL: Rozšiřování slovní zásoby, rozvíjení e i. PO ET D TÍ: 3 – 15

PRAVIDLA:

Dítě stojí v ad . První dítě ekne n jakou hlásku, m že to být samohláska i souhláska. Souhláska se však musí vyslovit jenom jako „k“, nikoliv „ká“.

První dítě ekne t eba „m“. Nyní všechny děti po ad íkají slova, která začínají hláskou „m“, nap .: mléko, matka, muž atd. Jestliže n které dítě nenajde hned p íslušné slovo, po ítají ostatní pomalu a potichu do p ti. Když si ani potom dítě nevzpomene na vhodné slovo, vypadne ze hry nebo dá fant, podle ujednání, které jsme ud lali p ed začátkem hry.

Poslední dítě , které našlo slovo se správnou po áte ní hláskou, jde na začátek ady a zvolí jinou hlásku, nap . „r“. Dítě po ad íkají slova, která začínají na „r“.

OBTÍŽN ĚŠÍ FORMA:

Hra je t žší, jestliže omezíme výbě r slov na ur íté oblasti, nap . p edem ty v zahrad , hra ky, zví ata atd.

## 1.2 MNOHO DOM , MNOHO STROM

CÍL: Tvo ení množného ísla. PO ET D TÍ: 5 – 15

PRAVIDLA:

Dítě stojí nebo sedí v kruhu. Petra dala k dispozici pásek od svých šat a proto začíná. (Místo pásku posta í také kousek provázku, na jednom konci provázku ud láme uzel.)

Petra stojí uprost ed kruhu, vyhodí pásek vzh ru a jmenuje p ítom n jaký p edem t (v jednotném ísle), nap íklad „kniha!“, dítě , ke kterému sm ůje konec pásku bez sponky, musí odpov d t: „Mnoho knih.“ Jestliže eklo tvar množného íslo správn , vstoupí do st edu kruhu, vyhodí pásek do výšky a ekne jiné podstatné jméno v jednotném ísle. Jestliže však eklo množné íslo špatn , hází Petra pásek znovu.

## 1.3 ZKOUMÁNÍ P ÍB HU

CÍL: Rozšiřování slovní zásoby, rozvíjení e i, pochopení teného textu, rozvoj kritického myšlení. PO ET D TÍ: 5 – 10

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Když d tem p ed ítáme n jakou knížku, hovo me s nimi pr b žn o jednotlivých p íb zích, o postavách a jejich jednání, o jejich pocitech. Najdeme hlavního hrdinu i d vod, pro se jím

stal. Takovému rozboru podrobíme knížky, které dítě rádo poslouchá, a postupně přejdeme ke složitějším příběhům, jež mu předčítáme.

Další oblastí, kterou můžeme v příbězích zkoumat, je problém konfliktu, problém dobra a zla. Zeptáme se dítěte, zda tuší, o jaký problém v příběhu jde a jaké může být jeho řešení. Když bude dítě uvažovat o obsahu příběhu, pochopí jeho smysl i podobnost se životem. I když je dítě ještě malé, je užitečné s ním o pohádkách a příbězích takto hovořit, protože z něj vychováme dobrého a zasloučeného dítěte.

## 1.4 HRA NA NÁMŮNÍKY

CÍL: Rozvíjení řeči, rozšiřování slovní zásoby, procvičování hrubé a jemné motoriky.

POVĚT DĚTÍ: 10 – 15

POTŘEBNÉ POMŮCKY: Židličky, molitany, Polykarpova stavebnice apod.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Vhodnou motivací by mohla být hra na námořníky. Ve třídě si můžeme postavit loď a vydat se s ní „na zámořskou túru“. Můžeme také vyzkoušet plavbu na klidném nebo naopak rozbouřeném moři, napínat plachty, zvedat kotvu, veslovat, objevovat nové země, hledat poklad, ale také bychom si mohli jako správní námořníci zacvičit, abychom měli páru, když budeme šplhat po stožáru.

Úvodní básnička by šla i velmi dobře zhudebnit.

Námořníci  
v pruhovaném tričku  
nastupují ráno  
na rozcvičku.

Námořníci  
musejí mít páru,  
aby mohli  
šplhat po stožáru.

Zvednou kotvy,  
napnou plachty vzhlédnou,  
vydají se  
na zámořskou túru.

Z papíru si složíme lodičku.

Lodí, které kotví  
v adu mola

plují kolem sv. ta –  
kolem dokola.

Plujeme v ponorce, napíklad pod židli kami.

Tintili vantili,  
kam v tom horku?  
Po káme si  
na ponorku.  
Ponorka se pono í  
s námi n kde na mo i,  
v mo i bude chladno,  
pojedeme až na dno.

Když je n kde tma, chodíme velice opatrn , možná si dáme ruce p ed sebe, abychom  
do n eho nenarazili.

V erném mo i  
tma jak v pytli,  
div jsme o dno  
neklopýtli.

V tichém mo i nebudeme šeptat, ale mluvit potichu, s výraznou artikulací, aby nám bylo  
dob e rozum t.

V tichém mo i  
se jen šeptá,  
tam se nikdo  
na nic neptá.

S rozpo ítadlem si vyzkoušíme, kdo p jde z mo e pry . Za ne-li každý rozpo ítávat od sebe –  
p jdeme z mo e všichni, a to bude i konec našeho „námo nického putování“.

Komu v kapse  
cinkne klí ,  
musí jít hned  
z mo e pry .



## 2 HRY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ MOTORIKY

### 2.1 HRUBÁ MOTORIKA

#### 2.1.1 P ECHÁZENÍ P ES P EKÁŽKY

CÍL: Procvi ování hrubé motoriky, rovnováhy, koordinace v prostoru. PO ET D TÍ: 5 – 10

POT EBNÉ POM CKY: Kouzelná š ra, lavice, pneumatiky, duše od kol, hadrové mí e.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Z pom cek postavíme p ekážkovou dráhu. P i p echázení p es p ekážky musí d ti krátkou dobu stát na jedné noze. Mén obratné vezmeme zpo átku za ruku.

#### 2.1.2 BALANCOVÁNÍ S NAFUKOVACÍM MÍ EM

CÍL: Procvi ování hrubé motoriky, rovnováhy, koordinace v prostoru. PO ET D TÍ: 5 -10

POT EBNÉ POM CKY: Nafukovací mí , d tská lopatka, pruh koberce, p ípadn kouzelná š ra.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Než za nou d ti balancovat s p edm ty a nástroji, m ly by být jisté v balancování bez nich. Potom ho drží rukama a balancuje s ním p es áru, š ru, pruh koberce nebo n co podobného. Jde dop edu a dozadu.

VARIANTY:

Nafukovací mí p idržíuje dít na hlav . Balon položíme dít ti na natažené ruce. Mí se položí na d tskou lopatku a potom se s ním balancuje.

#### 2.1.3 POHAZOVÁNÍ MÍ KEM

CÍL: Rozvoj hrubé a jemné motoriky, koordinace zraku a rukou, pozornost. PO ET D TÍ: 5 – 10 d tí

POT EBNÉ POM CKY: Dva papírové kelímky, které slepíme dnem k sob . Když lepidlo zaschne, m že je dít vyzdobit barevnými obrázky z asopis nebo je pokreslit.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Pingpongový mí ek vložíme do horního kelímku, rychlým pohybem ho vyhodíme do vzduchu a snažíme se ho zachytit spodním kelímkem.

D ti si úkol nejd íve nacvi í a pak m žou sout žit, kolikrát se komu poda í za minutu vyhodit do vzduchu mí ek a zachytit jej.

## **2.2 JEMNÁ MOTORIKA**

### **2.2.1 NAVLÉKÁNÍ KORÁLK**

CÍL: Rozvoj jemné motoriky ruky, obratnost, koordinace zraku a rukou. PO ET D TÍ: 2 - 10

POT EBNÉ POM CKY: D ev né nebo sklen né korálky, š ra na korálky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Každé dítě dostane jednu krabici se stejným počtem korálek a šroubků. Na znamení začnou děti co nejrychleji navlékat korálky, aniž si všímají jejich barev. Korálky, které jim upadnou, musí sebrat a také navléknout. Kdo navlékl všechny korálky jako první, vyhrál.

VARIANTY:

Hra je obtížnější, mají-li děti korálky řadit podle barvy, tedy nejprve navlékat jednu barvu, pak další, při změně barev si mohou libovolně zvolit. Hra je ještě těžší, když se děti musí řídit určitým pořadím barev.

### **2.2.2 KRESLENÍ KULÍ KOU**

CÍL: Rozvíjení jemné motoriky, soustředění, koordinace zraku a rukou. PO ET D TÍ: 3 - 5

POT EBNÉ POM CKY: Kulíčka, pinzeta, barvy.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Položte na stole list papíru a dítě pinzetou lehce uchopí kulíčku. Tu namočí v misce s barvou a umístí na papír. Potom koulí kulíčku po ploše, a tím se snaží namalovat obrázek. Můžete mít připravených několik kulíček, každou pro jinou barvu.

### **2.2.3 ZNÁZORNÍ ZVÍŠŤKA**

CÍL: Rozvoj jemné motoriky ruky. PO ET D TÍ: 5 - 10

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Znázorní zvířátka, jen pomocí rukou. Například:

- slon: známé držení nosu jednou rukou, protažení druhé ruky vzniklým otvorem,
- had, žížala: sešpulit natažené prsty, hýbat celou paží,
- pštros: vzpažit jednu ruku, ohnout v zápěstí, prsty u sebe jsou natažené, otvírat prsty proti palci (zobák), pštros zastraní hlavu do písku (pod nohy, pod tričko apod.),
- jelen: ruce s rozevřenými prsty položit k hlavě jako parohy,
- koza: vztyčené ukazováčky položit k hlavě jako rohy,
- zajíc: vztyčené ukazováčky spolu s prostředníky – uši,
- pavouk: „chůze“ všemi prsty po podložce,
- pes: prsty jsou nataženy, rozevřít prsty tak, aby vznikla mezera mezi prostředníkem a prsteníkem, jinak jsou prsty u sebe, vztyčený palec tvoří ucho,
- kapr: velice známé, dlaně jsou před ušima, hýbat jimi vpřed a vzad.

VARIANTY:

Můžeme znázornit i vci kolem nás. Například: trumpet, mísa, brýle, dalekohled, krmelec, háček, ...

## **2.3 GRAFOMOTORIKA**

### **2.3.1 DOLNÍ OBLOUKY**

CÍL: Procvičování spojených dolních oblouků. PO ET D TÍ: 3 - 5

POT EBNÉ POM CKY: Tužka, pracovní list.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Začínáme opakováním oblouků sem a tam, pokračujeme ve spojení oblouků a končíme malými spojenými oblouky. Motivace: tašky na stole, které kreslíme ve spojení s íkadlem:

Namaloval Vašek stolu plnou tašek.

Kocour mu tleská, že je stolu hezká.

### **2.3.2 HORNÍ KLIKA**

CÍL: Procvičování horní klinky. PO ET D TÍ: 2 - 5

POT EBNÉ POM CKY: Tužka, pracovní list.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dítě kreslí k telefonu telefonní drát s íkadlem: Haló, haló tatínku, zavolej mi maminku.

### **2.3.3 DOLNÍ KLIKA**

CÍL: Procvičování dolní klinky. PO ET D TÍ: 2 - 5

POT EBNÉ POM CKY: Tužka, pracovní list.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dítě kreslí kouzlo komínu lokomotivy s íkadlem: Jede, jede mašina, kouzlo se jí z komínka.

### **2.3.4 DOKRESLI OBRÁZEK**

CÍL: Procvičování vizuomotoriky. PO ET D TÍ: 2 - 5

POT EBNÉ POM CKY: Tužka, pracovní list.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dítě dostane pracovní list, na kterém jsou vada zakresleny například geometrické tvary –tverec, kruh, trojúhelník. Dítě má za úkol vad pokračovat ve správném pořadí, tak jak jdou tvary za sebou.

## 3 HRY NA ROZVOJ PERCEPCE

### 3.1 ZRAKOVÁ PERCEPCE

#### 3.1.1 POZNÁVÁME TVARY

CÍL: Rozvoj zrakového vnímání. Poznávání tvarů. Prostorová orientace. PO ET D TÍ: 3 -5

POT EBNÉ POM CKY: Geometrické tvary. Pracovní list s geometrickými tvary.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Nejdříve si děti mohou z geometrických tvarů postavit obrázky. Zopakujeme názvy tvarů. Poté budou děti obtahovat tvary, podle pokynu: Malý tverec obtáhni zeleně. Velký kruh modře. Velký trojúhelník žlutě. Malý trojúhelník hnědě. Malý kruh červeně.

#### 3.1.2 UKRYTÁ ZVÍŘÁTKA

CÍL: Rozvoj zrakového vnímání – rozlišování figury od pozadí. Nácvik sluchové paměti.

PO ET D TÍ: 3 - 5

POT EBNÉ POM CKY: Pracovní list se zvířátky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Každý z kamarádů má své oblíbené zvířátko. Honzík má rád psa. Tomášovi se líbí papoušek. Aniška si oblíbila kočku. Zuzka chová v akváriu rybičku. Vojta má v koupelně želvu. Na obrázku zvířátka vyhledej a barevně je obtáhni. Každému kamarádovi vyber správné zvířátko. Ještě vám zopakuji, jaké kdo má rád zvířátko.

#### 3.1.3 CO UBYLO, CO PŘIBYLO

CÍL: Rozvoj zrakové paměti. PO ET D TÍ: 5 -10

POT EBNÉ POM CKY: Rozněpědmy nebo obrázky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Před dětmi je položeno několik předmětů. Děti zavou o ně. Uitelka dá n který předmět pryč – děti hádají, který to byl. Naopak můžeme předmět přidat, nebo jen přemístit – obtížnější varianta. Totéž můžeme hrát i s obrázky.

### 3.2 SLUCHOVÁ PERCEPCE

#### 3.2.1 HRY VE TÍDĚ

CÍL: Nácvik sluchové paměti. PO ET D TÍ: 5 - 10

POT EBNÉ POM CKY: Oblíbené hračky dětí.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Každé dítě má ve třídě oblíbenou hračku. Tomáš si rád hraje s vlákem. Zuzka ráda staví domy z kostek. Vojta má nejraději nákladní auto. Honzík si rád hraje s tvary. Anička si oblíbila mašinka. Najdi každému dítěti jeho oblíbenou hračku. Ještě ti zopakuji, s čím si kdo nejraději hraje, a ty se to snaž zapamatovat.

### 3.2.2 NAJDI HRNEC

CÍL: Rozvoj sluchové diferenciace – figury. PO ET D TÍ: 5 - 10

POT EBNÉ POM CKY: Hrnc, va e ka.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dítěti zavážeme oči a dáme mu do ruky va e ku. V místnosti (raději v kruhu dětí) umístíme převrácený velký hrnc. Dítě jej má najít a va e kou na něj zaklepat. Tím získá „poklad“, pod ním ukrytý (mohou to být obrázky, sladkosti ...). Dítěti pomáháme tím, že na hrnc ob as zaklepeme.

### 3.2.3 HÁDEJ, CO SLYŠÍŠ

CÍL: Rozvoj sluchové diferenciace, sluchové paměti. PO ET D TÍ: 5 - 10

POT EBNÉ POM CKY: CD – p e hráva , nahrávka se zvuky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Pustíme do tem CD disk s r znými nahrávkami zvuk , například: déš , bou ku, hlasy zví at, zvuky dopravních prost edk . Dítě baví hádat jednotlivé zvuky.

Nácvik sluchové paměti – co jsi slyšel, co jsi slyšel jako první?

### 3.2.4 HRY NA ZVÍ ÁTKA

CÍL: Rozlišování tempa a dynamiky. PO ET D TÍ: 10 - 15

POT EBNÉ POM CKY: Klavír.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dítě rozdělíme do 4 skupin, každá skupina „bydlí“ v jednom rohu třídy:

- myšky – pohybují se rychle a potichu,
- ko i ky a kocourkové – pohybují se potichu a pomalu,
- koní ci – pohybují se rychle a nahlas,
- sloni – pohybují se pomalu a nahlas.

Každé skupiny se učitel znovu zeptá, kdo jsou, a dítěti mu zatleskají, jak se pohybují = pamatují si své tempo a dynamiku. Klavír pak stídá hudební doprovod (asi 8 – 12 takt ) pro jednotlivé skupiny, vše hraje ve stejné poloze, rozdíly jsou jen v tempu a dynamice. Která skupina skončila, zastaví se na místě: myšky se píkají do dírk, ko i ky se na místě protahují nebo si hladí ouška, koní ci hrabou a sloni spí, a všichni ekají, kdy se opět ozve

jejich hudba. Při opětném zaznění „jejich“ hudby se zase tato skupina začne pohybovat.

### **3.3 HRY NA ROZVOJ PROSTOROVÉ ORIENTACE**

#### **3.3.1 DÍM Z KOSTEK**

CÍL: Rozvoj plošné představitivosti – pojmy nahoru, dole, uprostřed, mezi, vedle, nad. Pravolevá orientace. PO ET D TÍ: 3 - 5

POT EBNÉ POM CKY: Kostky. Pracovní list s předkreslenými kostkami.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Zuzka si dnes postavila z kostek barevný dům. Vybarvuj kostky, jak ti říká: Uprostřed dole černá. Vlevo od černé zelená. Vpravo od černé červená. Nad zelenou žlutá. Nad červenou hnědá. Úplně nahoru fialová.

Umíš říci, kde je nevybarvená kostka? Kde je kostka černá, zelená, atd.?

#### **3.3.2 CO JSEM POSLALA?**

CÍL: Rozvoj taktilní percepce. PO ET D TÍ: 5 - 10

POT EBNÉ POM CKY: Rozněpědmity.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dítě stojí v kroužku blízko sebe, ruce mají vzadu. Uitelka pošle malé předmít, každý si jej osahá, v duchu hádá, co to asi je a předá dál, až se předmít k uitelce vrátí. Co myslíte, že jsem poslala? Kdo si myslí, že to bylo něco jiného? Nakonec si dítě předmít prohlédnou.

#### **3.3.3 POD STOL – NAD STOL**

CÍL: Rozvoj prostorové orientace. PO ET D TÍ: 5 -10

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dítě sedí kolem stolu. Uitelka říká: „Naše ruce jsou na stole, všechny ruce jsou pod stolem, přistiťlout do stolu, přistiťlout pod stolem, prsty bubnují na stůl, prsty bubnují pod stolem ...“

VARIANTY:

Toto cvičení se může týkat nejen rukou, ale i celé postavy.

Později převezmou velení také samy děti.

#### **3.3.4 CVIČENÍ S KOUZELNOU ŠÍROU**

CÍL: Vnímání tělesného schématu v prostoru. PO ET D TÍ: 10 - 15

POT EBNÉ POM CKY: Velmi elastická šňůra, aby se dítě nemohly zranit, zavádí-li o ni.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dvě osoby drží kouzelnou šňůru nebo se šňůra na obou koncích pevně přiváže. Všechny děti probíhají pod šňůrou, kterou držíme asi ve výšce hlavy. Později se šňůra drží vždy trochu níže. Nakonec se drží tak nízko, že pod ní děti musí podlézt.

VARIANTY:

Šňůra leží nejprve na podlaze, děti ji přetahují. Potom se může trochu zvednout.

### **3.4 SERIALITA**

#### **3.4.1 ROČNÍ DOBY**

CÍL: Rozvíjení časové orientace, vnímání časového sledu. POČET DÍTÍ: 3 - 5

POTŘEBNÉ POMŮCKY: Pracovní list s obrázky ročních období.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Na pracovním listě máš obrázky ze všech ročních dob. Určit víš, jak se jmenují. Zopakujeme si je.

Ty vyhledáš a barevně zakroužkuješ obrázek z roční doby, kterou ti řeknu. Vyber a zakroužkuj modrou pastelkou obrázek, které patří do zimy. Zelenou obrázek do jara. Žlutou obrázek do léta. Červenou obrázek do podzimu.

Vyjmenuj postupně roční období. Jaké roční období máme nyní? Jaký obrázek by ještě mohl patřit do jara, léta, podzimu nebo zimy?

#### **3.4.2 DNY V TÝDNU**

CÍL: Vnímání časového sledu – dny v týdnu. POČET DÍTÍ: 3 - 6

POTŘEBNÉ POMŮCKY: Kuličky, miska.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Každé dítě dostane tři nebo čtyři kuličky. Doleprostřed stolu postavíme prázdnou misku. Děti podleřekají názvy dnů v týdnu ve správné podobě. Jestliže některé dítě hned neumí pokračovat a nebo neodpoví správně, dá jednu ze svých kuliček do misky uprostřed stolu. Kdo dal všechny své kuličky, vypadne ze hry. Nejprve hru hrajeme pomalu, po procvičení se tempo hry stále stupuje.

### **3.5 INTERMODALITA**

#### **3.5.1 AUTO, TUŽKA, STROM**

CÍL: Procvičovat schopnost přepínat z jednoho způsobu vnímání na druhý. POČET DÍTÍ: 1

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Děti ukazujeme 3 – 4 jednoduché pohyby dlaní ruky:

- dlaně přestavuje auto,

- dla vodorovně označuje tužku,
- dla vzpřímeně označuje strom.

Zopakujeme – dítě ti musí být jasná zraková i sluchová představa, pak jen ukazujeme pohyby v ruce známé podle adí a dítě říká, co pohyby znamenají a naopak, říkáme symboly a dítě provádí pohyby.

### 3.5.2 HRY S OBRÁZKY

CÍL: Procvičovat intermodální výkon paměti. PO ET D TÍ: 1

POT EBNÉ POM CKY: Obrázky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dítě ti budeme ukazovat 4 obrázky, sdělíme mu, aby si je dobře zapamatovalo (vyzvěme dítě, aby si jemně stisklo jazyk mezi zuby, aby nemohlo verbálně kompenzovat). Dívá se neomezeně dlouho, pak obrázky zakryjeme a dítě jmenuje, co vidělo (má zachovat podle adí), a naopak s jinými obrázky – dítě si má zapamatovat slova, která uslyší. Pak mu dáme zamíchané obrázky, která zobrazují vyjmenovaná slova, a dítě je má položit ve stejném pořadí, v jakém je slyšelo.

## 4 HRY NA ROZVOJ ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ

### 4.1 KOUZLENÍ S VÍTRM

CÍL: Získání kompetencí – existuje vítr, vítr je pohyb, můžeme ho poznat smysly, vítr má sílu, existuje i tajfun a uragán, umím vyprávět o větru. PO ET D TÍ: 10 - 15

POT EBNÉ POM CKY: Jemná plastová folie alespoň 3 x 3 m.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Za větrného počasí, kdy vítr není příliš silný. Roztáhneme folii a rozestavíme děti po dvou protilehlých stranách. Folií nadzvedneme tak, aby děti držely folii asi ve výši pasu (známá výška dětí nevadí).

Sledujeme, jak si vítr s folií začne pohrávat. Folie se začne vlnit, vlny díky známému úhlu dopadu světla jsou znatelnější. Na travnatém povrchu probleskuje zelená barva. Hra barev je působivá.

Na folii můžeme pohodit několik listů, nebo květinapampelišek. Květy kloužou, barvy se prolínají.



## 4.2 OBRÁZKY S LÍSTKY

CÍL: Získání kompetencí – kdy a pro padá listí, zopakování ročních období, jak se jmenují stromy, z kterých máme listí. Podporování fantazie u dětí. PO ET D TÍ: 3 - 5

POT EBNÉ POM CKY: Vylisované listí různých tvarů, univerzální lepidlo, podkladový papír, voskové pastely, nůžky, štetce a kelímky na lepidlo.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Motivace: Padá listí ze všech stromů, vzduchem poletuje.

My to listí posbíráme, děti, máry uděláme, krásné obrazy tu máme!

- Zvolíme si list dle vlastního výběru. List můžeme upravit nůžkami – například jej přestihnout na polovinu. Zkusíme kombinovat i několik listů různých tvarů a velikostí.
- Na podkladový papír přilepíme zvolený list i listy tak, abyste mohli list dotvořit kresbou voskovým pastelem, aby nám připomínal reálný i fantazijní výjev – zvířátko, postavky, květinu, strom apod.
- Voskovým pastelem můžeme dotvořit i pozadí.

## 4.3 ZVUKOVÉ NÁSTROJE

CÍL: Získání kompetencí – z čeho můžeme vyrobit hudební nástroje, jaké zvuky vydávají různé materiály. PO ET D TÍ: 10 - 15

POT EBNÉ POM CKY: Plodiny – šípky, jeřábiny, žaludy. Menší krabíky, menší PET láhve, skleníky s uzavírem. Univerzální lepidlo. Barevný papír. Nůžky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Motivace: Šrum, šrum, kapela vyhrává nám zvesela.

Šramotí, rachotí, je to slyšet za ploty.

Do krabíků, láhví i skleníků vsypeme různé plodiny, které však musí být suché. Uzavírame a vyzkoušíme zvuk, který nástroj vydává. Krabíky, láhve i skleníky postupně polepujeme papírovou koláží, až ji zcela zaplníme. Po zaschnutí vyzkoušíme zvuk nástroje spolu se zpěvem písní i deklamací říkadla.

## 4.4 CO VŠECHNO POT EBUJEME?

CÍL: Rozšiřování v domostí, tvoření pojmů. PO ET D TÍ: 5 - 10

POT EBNÉ POM CKY: tvrdý papír a nůžky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Deti sedí u stolu, přeloží tvrdý papír na polku a na čtvrtku. V místech, kde je papír přeložen, ho rozstihnou, takže dostanou čtyři tvrdé kty. Tvrdé kty si nechají u sebe a sednou si do kruhu. Doprostřed kruhu postavíme košík.

Klademe otázky a děti podle nich odpovídají:

Příklady: Co potěbujeme k vaření?  
Co potěbujeme k pečení koláče?  
Co potěbujeme k malování?  
Co potěbujeme k práci na zahradě ? ...

Když není jaké dítě neodpovíadlo nebo odpovíadlo chybně, dá jeden ze svých tvereček do košíku uprostřed kruhu. To, které už nemá žádný tvereček, vypadne ze hry. Můžeme hrát tak dlouho, až zbude jedno dítě, které pak vyhrává nebo skončíme po dohodnutém počtu kol. potom vyhrává dítě, které má nejvíce tvereček.

## 5 HRY PODPORUJÍCÍ EMOCIONÁLNÍ OBLASTI

### 5.1 HONZA MÁ CHUŇ NA BONBON

CÍL: Uvědomění si emocí. PO ET D TÍ: 5 - 10

POTŘEBNÉ POMŮCKY: Obrázky s figurami znázorňující základní city – zlost, strach, smutek, štěstí.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Vyprávíme dětem známé příběhy a po jejich vyslechnutí je požádáme, aby popsaly cit, který je v příběhu vyjádřen. Volíme podobné krátké příběhy jako následující:

Honza má chuň na bonbon, ale maminka mu nechce dovolit si ho vzít. Honza si dupne nohou a křikí: „Já chci bonbon, já chci bonbon!“

Celou etudu se můžeme pokusit zdramatizovat. Když etudu ukončíme, chvíli popokáme, potom dáme pokyn, na který se mohou děti sedící po obvodu kruhu postavit na obrázek, který podle jejich názoru nejlépe charakterizuje hlavní emoci příběhu.

Je třeba umožnit všem dětem, které chtějí reagovat, aby měly možnost přijít do kruhu a vybrat obrázek odpovídající jejich představě (musíme zajistit počet obrázků odpovídající počtu dětí). Poté si s dětmi povídáme o volbě obrázku, o tom jak se chlapec cítil, ...

### 5.2 HRAJEME SI

CÍL: Seznámení s emocemi. PO ET D TÍ: 5 - 10

POTŘEBNÉ POMŮCKY: Obrázky s figurami znázorňující základní city – zlost, strach, smutek, štěstí.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Velké barevné emocionální figury rozestavíme do rohů tak, aby byly dobře viditelné. Uitelka předvede určitou emoci výrazem obličeje a těla, dle níž daný signál bude k emocionální figurě, o které si myslí, že ji chtěla uitelka vyjádřit.

## **6 HRY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ POZORNOSTI A SOUSTŘEDNÍ**

### **6.1 HRA NA BYSTROZRÁKÉHO KRÁLE**

CÍL: Posílit soustředění a sebeovládání.

POČET DÍTÍ: 5 - 10

POTŘEBNÉ POMŮCKY: Předmět na uschování, královský trůn, pokladnice.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

V království bystrozrakých máli zvláštní zvyk. Rok co rok volili nového krále. Mohl jím být pouze ten, kdo byl ze všech nejvíce bystrozraký. Svou schopnost musel prokázat ve zkoušce: královská komise vybrala z královské pokladnice jeden nebo i více vzácných předmětů a tajně ho někde položila v království, ale tak, aby byl viditelný. A protože to byl předmět vzácný, nesměl se ho nikdo dotknout. Pouze si musel zapamatovat, kde je položen. Kdo první našel omezený vzácný předmět, mohl si sednout na připravený královský trůn. Pro ostatní pak byly připraveny další důležitější funkce členů královské rodiny, rádce, komorníků, kuchy, zahradník atd. Zároveň musel nový král na dle své „pravosti“ uložený předmět přinést.

### **6.2 KRÁLOVNA ŽOFIE**

CÍL: Posílit soustředění, pozornost, rozvoj jemné motoriky, orientace v prostoru.

POČET DÍTÍ: 10 - 15

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Královna Žofie má zvláštní zvyk. Vyžadoval, aby ji na jejích procházkách doprovázeli všichni její poddaní. Kdykoliv se k nim znenadání obrátila, museli ji také pozdravit, a to předepsaným způsobem (předem dohodnutým), například stojem na jedné noze nebo s rukama v bok. Kdo to nestihl nebo nějak popletl, šel do vězení.

### **6.3 DOMÁCÍ ZVÍŘÁTKA**

CÍL: Rozvoj pozornosti a soustředění.

POČET DÍTÍ: 5 - 10

POTŘEBNÉ POMŮCKY: Text pohádky, máme si připravit i masky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Motivace: pohádka O koťátku, které zapomnělo mluvit.

Úkol pro děti: Poznáte v hádankách, která zvířátka koťátko potkalo?

Jednou zloděj na zahradu

pozd ve er p es plot vlez,  
hádej, kdo ho slyšel nejd ív,  
ano, správn , byl to ..... (pes)

Ráno, když ti nesu zrní,  
vidím bílé vají ko,  
už se t ším na snídani,  
d kuji ti, ..... (slepice)

Ráno první probudí se,  
pe í ka si na echrá,  
h ebínkem se neu eše,  
na hlav ho p esto má. (kohout)

Z ísté vlny má kabátek,  
kolem ní je houf jeh átek,  
erstvou trávu hledají,  
zvone ky jim cinkají. (ovce)

Na zelené travi ce  
každý den si pochutnávám,  
ve er zase ve stáji,  
do dížky své mléko dávám. (kráva)

Bílá bývám, rohy mám,  
když se zlobím, tak trkám,  
na akátu nebo tráv ,  
to si nejvíc pochutnám. (koza)

ty i tlapky, ostré dráčky,  
kroky nikdo neslyší,  
v noci, když jsi pod pe inkou,  
vydává se za myší. (ko ka)

## 7 HRY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ PO TÁ SKÝCH DOVEDNOSTÍ

### 7.1 HRA NA N MĚ

CÍL: Rozvoj představy čísla, soustředění se. PO ET D TÍ: 5 - 10

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Při této hře se nesmí mluvit. Dospělý nebo dítě které z dětí klepne několikrát do stolu nebo několikrát tleskne. Dítě musí v duchu počítat a rychle ukázat na prstech počet úhozů. Kdo ukáže správné číslo jako první, bude klepat nebo tleskat v dalším kole. Kdo promluví, vypadne ze hry.

### 7.2 VYPRÁVĚNÍ S ČÍSLY

CÍL: Rozvoj představy o čísle. Soustředění se. PO ET D TÍ: 5 - 10

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Dětem vyprávíme příběh z každodenního života a propleteme ho pokud možno mnoha čísly do deseti. Při každém čísle, které se vyskytne, dítě zvednou ruku a ukáže odpovídající počet prstů.

### 7.3 POČÍTEJ DÁL

CÍL: Nácvik početní ady. PO ET D TÍ: 5 - 10

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Alenka stojí uprostřed kruhu nebo před řadou dětí. Vyvolá Marka. Marek k ní přijde. Alenka mu řekne číselku mezi 2 a 9 a dodá k tomu buď „dopředu“ nebo „dopředu“. Řekne například: „ty jsi – dopředu!“ Marek začne počítat od 4 a počítá až do 10.

Jestliže Marek správně splnil úkol, vyvolá jiné dítě. Když nepočítal správně, vyvolá Alenka jiné dítě a řekne mu jiné číslo.

## 8 HRY PODPORUJÍCÍ CVIČENÍ PAMĚTI

### 8.1 ÚKOLY

CÍL: Cvičení paměti a pozornosti. PO ET D TÍ: 5 - 10

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Požádáme Tomáše, aby nás dobře poslouchal. Potom mu dáváme úkol, které však řekneme jenom jednou, ale zato pomalu a zetelně. Úkoly jsou zpočátku jednoduché, například: Podej

mi lžíci a svačinu, kterou mám v ubrousku a koš na papír! Pozd ji dáváme úkoly t žší: P enes svoji epici a kabát: P ines Ond ej v kabát a Ma en inu epici. ...

Ostatní d ti kontrolují, zda Tomáš sv j úkol správn plnil. Nesm jí mu však pomáhat. Jestliže ud lal všechno správn , ur í dít pro p íší úkol.

## **8.2 SHROMAŽ OVÁNÍ STAVEBNICOVÝCH KOSTEK**

CÍL: Cvi ení pam ti, znalost barev a tvar , obratnost. PO ET D TÍ: 5 - 10

POT EBNÉ POM CKY: Stavebnicové kostky.

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

Do velkého kruhu, který je vyzna en k ídou rozhodíme pro každého hrá e šest stavebnicových kostek stejného tvaru, ale r zných barev. Každému dít ti ekneme, jaký druh kostek má sbírat. D ti sedí okolo kruhu a na znamení b ží k hromad a vezmou tam jednu z ur ených stavebnicových kostek. P inesou ji na své místo a b ží pro další. Kdo má první svých šest stavebnicových kostek na míst , vyhrává.

## **8.3 SLOVNÍ ET Z**

CÍL: Cvi ení pam ti, soust ed ní se, rozvíjení e i. PO ET D TÍ: 5 - 10

METODICKO – DIDAKTICKÉ POKYNY:

D ti sedí v ad . První dít , Barborka, jmenuje n jaký p edm t. ekne nap íklad: „St l“. Druhé dít v ad opakuje slovo hlasit a z eteln , potom t etí dít atd., až celá ada slovo zopakuje. Když poslední dít , Tomáš, ekne toto slovo, jde na za átek ady. Všechny d ti si poposednou o jednu židli dál, takže první místo je volné pro Tomáše. Nyní je Barborka druhá v ad . Tomáš opakuje slovo ještě jednou a p idá k n mu n jaké další. ekne tedy nap íklad: „St l a kniha.“ Nyní opakuje ob slova Barborka, potom t etí dít atd. Když eklo ob slova poslední dít , jde znovu na za átek ady a všechny d ti si poposednou zase o jedno místo dál. Nové dít na za átku ady opakuje ještě jednou ob slova a p idá t etí slovo: „St l, kniha a panenka.“ Všechny d ti opakují tato slova a každé dít , které p ijde na za átek, p ipojí k slovnímu et zu n jaké nové slovo. Opakování je tedy stále t žší.

Kdo nedovede opakovat všechny slova et zu ve správném po adí, vypadne ze hry a sedne si mimo adu. Kdo dovede íci nejdelší slovní et z bez chyby, zvít il.

## 9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJ

HERMANOVÁ, S., Psychomotorické hry. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-018-9

KOLEKTIV AUTOR , Metodické listy pro p edškolní vzd lávání. Praha: Dr. Josef Raabe, 1999, ISBN 80-86307-03-4

PAUSEWANGOVÁ, E., 130 didaktických her. 1. vyd. Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-49-6

WEAVEROVÁ, M., 300 her a cvi ení pro úsp šný vstup do školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-512-1